أصول التربية وفن التدريس

تأليف

أمين مرسي قنديل

الكتاب: أصول التربية وفن التدريس

الكاتب: أمين مرسي قنديل

الطبعة: ٢٠٢٢

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة - جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www.bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

مرسي، قنديل، أمين

أصول التربية وفن التدريس / أمين مرسي قنديل

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٢٢٩ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٤ – ٤٥٣ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع : ٥٤١٥ / ٢٠٢٢

أصول التربية وفن التدريس



مقدمة

كتاب " أصول التربية وفن التدريس" قد راعى فيه مؤلفيه أن يكون متمشيا مع تطور التربية في مصر، ووضعه ليسد به حاجة ماسة إلى مثله في الوقت الحاضر؛ ولم يقتصر فيه على ما هو قائم مألوف، كما لم يقتصره على الجديد الذي لم يختمر بعد.

بل كان فيه ناظرًا إلى الحاضر، مُستندًا إلى الماضي، وغير مهمل للمستقبل، فالتربية ليست قواعد علمية جافة تتناول تماثيل نسميهم تلاميذ، وإنما هي الحياة نفسها؛ فهي تتناول كائنات حية نامية لها شخصياتها التي يجب أن تحترم ويعمل على ترقيتها ترقية صحيحة حسب نواميس الترقي الطبيعية: نفسية كانت أو فيزيقية، والمدرس الفاهم عمله يراعي أحوال تلاميذه الحاضرة من الوجهات المختلفة كما يراعي ماضيهم وينظر إلى ما يمكن أن يكونه كل منهم في المستقبل، فالتربية تعمل على تكوين رجال المستقبل ونسائه من أطفال الحاضر – فنظرها يجب أن يكون بعيدا.

وهذا الكتاب على صغر حجمه قد راعى فيه مؤلفه أن يشير، فيما يشير به من نظم، إلى الكثير من نظريات التربية الحديثة التي ينتظر أن يكون لها الأثر الأكبر في المستقبل، سواء من حيث النظام والإدارة أو من حيث التدريس؛ كما أنه بالطبع لم يغفل فيه النظريات القائمة فعلا، فبينما ترى نظم تقسيم التلاميذ إلى فصول بحسب النظام المألوف ترى نقدا لهذا النظام وما يجب أن يكون عليه، ثم في الوقت نفسه نرى الأسس الحديثة السيكولوجية التي يجب أن يقوم عليها فيما بعد من حيث وجوب مراعاة ما بين التلاميذ من فروق كثيرة وما فيهم من ميول واستعدادات مراعاة كاملة، فبينما ترى التعليم الجمعي، ترى بجانبه نظم التعليم الفردي الحديث والطرق التي تجعله أساسا لها في التعليم والتأديب.

وكذلك الحال في الامتحانات، ترى منها القديم والحديث وبينما ترى النظام وأهميته وضرورة الاحتفاظ به قائما، ترى كذلك الحرية قد أخذت قسطها من العناية والاهتمام؛ فالحرية والنظام لا يتعافيان، وهكذا في كل موضوع يشمله هذا الكتاب من التنظيم والإدارة والتأديب.

وقد وضع المؤلف نصب عينه أن يزيد العناية بالجديد المستحدث ويتوسع فيه بعض التوسع في كل طبعة من الطبعات التالية مقللا الاهتمام بما هو متبع في الوقت الحاضر من النظم المألوفة التي يجب أن تتغير وتتطور في اتجاه الجديد من الآراء والنظريات، وأنه ليأمل أن يأتي سريعًا ذلك الوقت الذي تكون فيه التربية العملية المصرية عصرية حقا نظمها وطرقها، متمشية كل التمشي مع النظريات الحديثة، التي أصبح لا شك في صحتها.

أمين مرسي قنديل
معهد التربية
في ٢٠ ديسمبر سنة ١٩٣٠

المناهج والخطط الدراسية

اختيار مواد الدراسة

المناهج والخطط

تطلق المناهج على مجموع الموضوعات المنظمة المختلفة من العلوم والفنون، وعلى العادات الطيبة، "والمهارات" المتعددة والمثل العليا التي نختارها لندرسها للتلاميذ والتلميذات لتدريبهم عليها، في أي مرحلة من مراحل نموهم، وفي أي نوع من أنواع المدارس، فتوجد مناهج للمدارس الأولية والابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة والعالية ..

وتطلق "الخطة" على المواد:- العلوم والفنون المختلفة – وتوزيع الوقت المدرسي عليها توزيعا يتناسب مع أهمية كل مادة في كل مرحلة من مراحل التعليم

اختيار مواد الدراسة وأهميته

في العصور القريبة من الفطرة والبداوة، كان الطفل يتدرب على الوسائل التي تمكنه من الحياة في بيئته ويتعلمها تعلما غير منظم، بأن يحيا فعلا الحياة التي ستصادفه فيها بعد؛ فيتعلم القنص والصيد والسباحة ورمي السهام بممارستها بنفسه، ولم تكن ثمة حاجة كبيرة إلى اختيار تعلم هذا الشيء دون ذاك، فكان يتعلم كل ما يستطيع أن يتعلمه، ويتعلمه عادة بنفسه وبجهوده، فالحياة شاقة وقانون بقاء الأنسب نشط فعال.

أما اليوم وقد استع مجال العمران وتنوعت مظاهر الحضارة تنوعا عظيما، وتعددت وجوه المعيشة تعددا كبيرا وكثرت العلوم والفنون والصناعات، فقد أضحى محالا أن يستطيع الإنسان أن يتعلم كل هذه العلوم أو أكثرها.

فأي العلوم والمواد أصلح أذن من غيرها لنختارها لنعلمها أبناءنا وبناتنا حتى

يستطيعوا أن يحيوا حياة طيبة ويفوزوا في معركها فوزا يتناسب مع مواهبهم الطبيعية؟ تلك مشكلة كبرى من مشاكل التعليم الحديث.

والواقع أن اختيار مواد الدراسة وعمل خططها ليس بالأمر اليسير القليل الشأن الذي يهون على المربي القيام به في أي وقت يشاء وعلى أي أساس يختار.

ذلك لأن مواد الدراسة المختلفة هي الغذاء الروحي الذي سننشئ به جيلا بأسره، يكون له أثره في إطراد تقدم الأمة أو تأخرها، وفي الصبغة التي ستصطبغ بها حياتها بها مدة، قد تكون طويلة المدى، ذلك إلى أن حالة الأمة الاجتماعية والاقتصادية وثقافتها العامة، وغاياتها من الحياة هي التي توحي إلى المربي نظام الخطط واختيار المواد، فالمناهج توجه، من جهة، مسير الأمة ومجرى حياتها في اتجاه خاص؛ كما أنها من جهة أخرى مظهر تتجلى فيه رغبات تلك الأمة وأمانيها وآراؤها، ووجهة نظرها العامة إلى الحياة في جملتها.

لهذا، يرى الكثيرون أن تشترك الأمة كلها ممثلة في أفراد من مختلف نواحي حياتها، في وضع الأسس العامة التي ينبغي مراعاتها عند اختيار مواد الدراسة ووضع المناهج، والخطط التي ستتبعها المدارس في تربية رجال الغد ونسائه، وتوجيه الأمة كلها نحو ما هو مقدر لها من الحظ والنجاح، وبخاصة مدارس الشعب: تلك المدارس الأولية التي يتربى فيها العدد الأكبر من أبناء الأمة وبناتها، فتعيين غايات التربية، واختيار الأسلوب والطرق، والمواد الموصلة إليها هي الأركان التي تقوم عليها سياسة التعليم في بلد ما، وسياسة التعليم تهم الأمة كلها لا طائفة خاصة منها، فاختيار مواد الدراسة يجب أن يستثير اهتمام أولى الرأي في الأمة كلها ويشغل جزءا غير صغير من تفكيرهم في مصلحة أمتهم.

فلما لاختيار المواد الدراسية وعمل الخطط، والمناهج من الشأن الكبير في حياة الأمة كلها، وجب أن تكون العناية بهذا الاختيار كبيرة سواء من جانب الأمة كلها أو من القائمين به مباشرة من أفرادها، والواقع أنه لا يكاد يوجد موضوع من موضوعات التربية اختلفت فيه الآراء وتنوعت كاختلافها وتنوعها في هذا الموضوع وما يتفرغ عليه من الموضوعات الأخرى المتعلقة به، وهذا الاختلاف في الرأي ناشئ من اختلاف نظر الأفراد

والأمم إلى الحياة، ومن تطور الأمة نفسها وتغير نظرتها إلى الحياة بأكملها، وبخاصة عقب ما يعتورها من أزمات تجعلها تتبصر في مستقبل حياتها وتتدبر مستقبل أبنائها.

مرونة المناهج

فهذا التطور والتغير تبعا لتطور الحياة وتغيرها يستوجب أن تتغير المناهج وتتحول تبعا لتغير أحوال الأمة وتحولها، حتى تكون وافية بحاجاتها الاجتماعية والاقتصادية، ولذا وجب أن يكون ملحوظا عند وضع المناهج أن تكون مرنة مرونة كافية؛ وأن يعطى المدرس – متى كان فاهما عمله – قدرا من الحرية أوسع مما هو معطى له في الأوقات الحاضرة حتى تتشكل المناهج بالشكل الذي يتطلبه التطور والترقي السريعان، ففي المدارس الإنجليزية تضع الحكومة خطة عامة تشمل أقل عدد من المواد التي ترى تدريسها، وتترك المناهج التفصيلية والمواد الأخرى لناظر المدرسة نفسه ينشئها ويصبغها بصبغة البيئة التي فيها المدرسة، وتتحاشى كل التحاشي التحديد الشديد، وكذلك الحال في ألمانيا وغيرها من البلدان.

وفي أكثر الولايات المختلفة، في الولايات المتحدة إن لم يكن في جميعها ينص قانون التعليم على مواد معينة تدرس في الفرق المختلفة ويترك للمدرسة نفسها زيادة ما تشاء من المواد كما يترك لها تفصيلات المناهج نفسه في المواد الإلزامية نفسها، ذلك إلى أن مناهج المدن يجب أن تختلف اختلافا كبيرا عن مناهج البلدان الصغرى.

وعن مناهج الأرياف التي تختلف فيما بينها اختلافا غير قليل حسب حاجة كل بيئة، فالمناهج والخطط يجب أن تكون مرنة كل المرونة تتشكل حسب الحاجة والبيئة؛ أما المناهج التفصيلية التي ينص فيها على تفاصيل كل مادة بقانون أو مرسوم وتجبر المدارس كلها على السير عليها ففيها فائدة واحدة ليس إلا: وهي توحيد العمل والتدريس؛ ولكن مضارها أكثر من فائدتها، بل أن هذه الوحدة قد تكون موتا للمناهج وللمدارس لا حياة لهما، فالحياة نفسها متنوعة متغيرة أفلا يجب أن تكون المناهج كذلك؟

ولقد بلغ من عناية بعض المدارس "الحديثة" بمرونة المناهج وعدم تحديدها أن تركت الأمر كله للمدرس، ففي ألمانيا، وأمريكا الآن مدارس لا برامج لها ولا أوقات دراسية ولا

عقوبات ولا امتحانات، ولكن بها المدرس الموثوق به الوثوق التام؛ والغرض الغالب عليها هو التربية الصحيحة للحياة الكاملة.

ما يجب أن يراعى عند اختيار مواد للدراسة ومناهجها:

تجب عند وضع الخطط والمناهج مراعاة أمور كثيرة حتى تكون موصلة إلى الغرض الذي وضعت من أجله، وهو إعداد التلاميذ للحياة الطيبة العاملة بين ظهراني مجتمع آخذ بأسباب الترقي المستمر، فمن هذه الأمور ما يتعلق بالطفل وطبيعة نفسه؛ ومنها ما يتعلق بالمجتمع؛ وبالبيئة، وبالغاية التي نرمي إليها من التربية.

(أ) ما يتعلق بالطفل نفسه

يجب أن نجعل نصب أعيننا عند وضع الخطط والمناهج أنها أنما توضع لتغذية الطفل روحيا وترقيته ترقية متزنة متعادلة من الوجهة العقلية، والخلقية، والجسمانية والاجتماعية "فسيكولوجية" الأطفال وحاجاتهم النفسية، ومقدرتهم العقلية، في كل مرحلة من مراحل نموهم يجب ألا تغيب بحال من الأحوال عن واضع المنهاج، حتى لا نرهق الكفل ونكلفه ما لا يستطيع القيام به فنتلف تربيته وتعليمه باسم التربية والتعليم؛ وحتى لا نخطئ فننظر إليه بالعين التي ننظر بها إلى الرشد، وهما يختلفان بعضهما عن بعض كل الاختلاف[١] فكما أن الغذاء الذي يستلزمه جسم الطفل الصغير يختلف كل الاختلاف عن الغذاء الصالح للرجل، كذلك يجب أن يختلف عذاء الطفل العقلي عن غذاء الراشد؛ فأنت لا تستطيع أن تغذي الطفل باللحم ولا الراشدين باللبن وحده، فالخطأ كل الخطأ أن يعني واضع المنهج بالمادة، ويهمل ذلك الطفل كل الإهمال، ويقدم له عالما مقطع الأوصال مقسما إلى مواد وموضوعات فالخبرات التي يدرسها تقسم إلى مواد متعددة: لغة عربية ولغة أجنبية وجغرافيا وتاريخ الخ، وكل مادة تقسم إلى مواد أخرى، ففي اللغة النحو والإنشاء والمطالعة والإملاء والمحفوظات، وكل واحدة من هذه تفصل عن الأخرى حتى يكاد يرى الطفل علاقة بين واحدة والأخرى.

---

(١) أنظر الجزء الأول من كتاب أصول علم النفس للمؤلف

وهذا الطفل الذي نعمل لتربيته كائن حي؛ ولكن طفل ميوله واستعداداته وسرعته الخاصة في الاستفادة من التعليم وتقدمه فيه، والتربية إنما تعده للحياة الخاصة أولا قبل كل شيء؛ وليس لاستظهار ألفاظ ميتة موضوعة في كتب ومذكرات قصد أن يجوز امتحانا أو ينال شهادة، فموضع العناية والاهتمام هو ذلك الطفل النامي لا تلك المواد والعلوم.

الطفل والمناهج

إن كل منهاج صالح يجب أن يكون ملحوظا فيه التمشي مع أطوار رقي الطفل ومقدرته وإلا فهو منهاج فاسد – فيجب أن يشمل المواد والأعمال التي تستشير قوى الطفل المختلفة التي تتجلى في كل مرحلة من مراحل نموه والتي تستلزمها تلك المراحل.

فالمنهاج يجب أن يكون مبنيا على سيكولوجية الطفل، وإلا فخطره يكون كبيرا، فيقف نمو الطفل العقلي والنفساني، ويبغض التعليم والمدارس إليه تبغيضا كبيرا، أو يتلف شخصيته بدلا من المحافظة عليها.

وأن بين الطفل والمناهج الحالية تنافرا من وجوه ثلاثة:

(١) إن الطفل يعيش في عالم من الأعمال والأشياء، فهو يعيش في الحاضر وحده، ولكن المنهاج ينتقل به في عالم كله معادن مجردة، وإلى الماضي السحيق أو إلى عالم آخر بعيد كل البعد عن بيئته التي تحيط به، فهو يدرس النظام الشمسي قبل أن يعرف جغرافية قريته ومديريته، ويعرف تاريخ أمنحتب قبل أن يعرف شيئا عن مليكه، ويتعلم النحو قبل أن يحسن القراءة ويدرك معاني الألفاظ، ويعلم لغة قوم آخرين قبل أن يستطيع التفاهم بلغة قومه هو.

(٢) إن حياة الطفل وحدة متماسكة الأجزاء، فالأشياء التي تشغل باله تكون مرتبطة متماسكة بعضها ببعض بما له فيها من ولع واهتمام شخصي؛ وهي وحدها تكون عالمه الصغير في أية ساعة.

ومعلوم أن الطفل يجب أن ينظر إلى ميوله وحاجاته المتعددة من النواحي

المختلفة: وأن يعمل المربي على سد هذه الحاجات بأمورها المناسبة الصالحة لها، فالطفل بحاجة إلى العناية بما يتعلق بحالته الجسمية، والعقلية، والخلقية، والفنية، والاجتماعية فيجب أن يعد لكل منها غذاؤها المناسب، وأن لا تهمل ناحية منها إهمالا تاما يضر بحياة الطفل حياة صحيحة طيبة.

(٣) وفي التدريس ترى المادة مرتبة ترتيبا منطقيا علميا، ولكن الطفل لا يرى الدنيا بعين ذلك العالم الذي انتزع الحقائق وجردها مما يحيط بها من الحوادث والأشخاص ورتبها ترتيبا منطقيا بحتا، بل أن كل خبرة من خبرات الطفل تلى الأخرى من غير ارتباط منطقي ظاهر، هذا الترتيب المنطقي في أجزاء المنهاج الذي يدركه الراشد كل الإدراك ويقره، لا يفهم له الطفل معنى؛ فحياته لا تسير حسب القسمة المنطقية، فالمنطق والترتيب هو الذي يحدو بنا إلى أن نجعل الطفل يبدأ بتاريخ قدماء المصريين قبل تاريخ العصر الذي هو فيه؛ وهذا الترتيب هو الذي يجعله يدرس شكل الأرض ومحورها وقطرها وخط الاستواء قبل أن يعرف اسم الجبل الذي يراه شرقي القاهرة إن كان يسكن بها، وكم من تلميذ في الوجه البجري لا يدرك أنه يعيش على دال نهر عظيم!!

لهذا فإن نظاما جديدا وطرقا جديدة تظهر من آن لآخر في عالم التربية قائمة على نفسية الطفل لا على ترتيب المواد، ولا على المنطق الذي يدركه الراشد.

ففرق كبير بين المنطق وبين الحياة نفسها، فطريقة دكرولي **Dacroly** وطريقة المشروعات، وطريقة (النشاط المقصود). وغيرها تهمل المواد إلى حد كبير، وتعني بما تسميه مسائل ومشروعات أو مباحث كما يدل عليها اسمها، وهذه تشمل ضمنا ما نسميه نحن مواد من لغة وتاريخ وجغرافيا الخ.

(٤) **شخصية الطفل**: وفضلا عن ذلك فلكل طفل شخصيته وهذه يجب العناية بها وحفظها موفورة ويجب العمل على ترقيتها حتى تنضج وتكتمل.

٢-ما يتعلق بالمجتمع

لم يخلق الطفل ليعيش في كبره وحده منعزلا عن بني جنسه؛ فهو مدني بالطبع، وحاجات الاجتماعية، وحاجات المجتمع ومستلزماته كثيرة، فيجب العمل من البداية على التوفيق بينهما، فالتنافر بين الفرد والمجتمع أصل في كثير من الأخطار للاثنين.

وللمجتمع غايات، ومثل عليا، و"تقاليد" كثيرة ينبغي أن يدرب الأفراد عليها من البداية، وعلى العمل لبلوغها أو الاقتراب منها حتى يحتفظ المجتمع بكيانه ويظل يترقى ترقيا ثابتا مطردا فيأمن من الانتفاض والانتكات والانقلابات الكثيرة، ذلك فضلا عن أن كل فرد من أفراد المجتمع يجب أن يكون عاملا منتجا سواء أكان ذلك الإنتاج مباشرا أم غير مباشر، بدلا من أن يكون عالة على غيره من الأفراد أو على المجتمع كله.

بيئة الطفل والحياة

إن أفراد المجتمع الواحد لا يعيشون في بيئة اجتماعية واقتصادية واحدة، فالبيئة العامة لمجتمع ما تقتضي من الفرد ما لا تقتضيه بيئة مجتمع آخر، فكل من بلاد "الأسكيمو" أو "سويسرا"، أو "مصر" تتطلب من أفرادها غير ما تتطلبه الأخرى، فحاجات هذه غير حاجات تلك، كذلك الحال في المجتمع الواحد، ففيه بيئات متعددة، فخطة مدارس الإسكندرية وبورسعيد مثلا وهما مدينتان بحريتان تجاريتان يجب أن تختلف أذن بعض الاختلاف أو كله عن مدارس القرى والأرياف؛ ومدارس الوجه البحري في جملتها — يجب أن تختلف عن مدارس الصعيد.

٣-الغاية من التربية

إن الغرض الذي يتخذه المجتمع غاية له في التربية يتحكم كل التحكم في عمل المناهج وإنشاء الخطط، كما يتحكم في طرق تدريس المواد نفسها، فالوصول إلى غاية ما يقتضي حسن اختيار الوسائل الخاصة التي تعين على بلوغها، فإذا انعدمت الغاية أو كانت غامضة كانت المناهج مضطربة غير متناسقة لا ترمي في جملتها إلى شيء ما.

صعوبة اختيار المواد

على أنا إذا راعينا كل ما تجب مراعاته مما يتعلق بهذه الشروط، ثم شرعنا في اختيار مواد الدراسة وموضوعاتها صادفتنا صعوبات عدة، فالعلوم والفنون كثيرة مختلفة، وليس من سبيل إلى تدريسها جميعا فذلك ما لا تتسع له حياة امرئ له، والمدة التي يقضيها الطفل في المدرسة قصيرة مهما طالت، وليست جميع الأطفال تستطيع أن تستمر في الدراسة إلى أمد بعيد، فمقدرة المجتمع الاقتصادية قد لا تمكنه من تعليم الأطفال التعليم الإلزامي مدة طويلة كافية، ومقدرة الوالدين الاقتصادية كذلك يجب أن تراعى، فإنها تتحكم أيضا إلى حد ما في طول مدة الدراسة أو قصرها، ولكل طفل ميوله وقدرته العقلية؛ ولكل والد أمانيه ورغباته، فالمشكلة الحقيقية التي يجب أن تحل هي: ما خير المواد التي أن نشغل بها مدة التلاميذ الدراسية شغلا تنتج عنه أفضل نتيجة من حيث إعداد التلميذ لحياة طيبة عاملة؟ فوقت الطفولة والتلمذة وقت ثمين يجب الاحتراس من ضياع أي جزء منه؛ وليست المواد جميعها سواسية من حيث الفائدة التي يجنيها المتعلم في ترقية عقله وتحسين خلقه وكسب رزقه وترقية حياته فكيف نختار المواد اللازمة ونفضلها بعضها على بعض؟ وبأي معيار تقيس قيمة كل مادة من المواد الكثيرة. ونقدرها؟ فلو أنا عرفنا قيمة كل علم النسبية لسهل علينا الاختيار، وأمكننا أن نضع كل شيء في المرتبة اللائقة به، فنقتصد جزءا كبيرا من الوقت والجهود ونحفظها من أن تضيع سدى فيما لا يفيد، أو فيما فائدته قليلة.

فمن الباحثين من يرى أن يكون اختيار المواد على أساس (١) تعيين القيمة النسبية لكل مادة. (٢) أو على أساس نظرية الملكات، (٣) أو نظرية التدريب الشكلي، (٤) أو المنفعة التي تعود على التلميذ فيما بعد، (٥) أو حاجة المجتمع نفسه، (٦) أو الحياة نفسها في جملتها، وهكذا.

١- قيم المواد

إن الأبحاث في القيمة النسبية لكل مادة من مواد التعليم الحديثة، ومع أن هذه

المشكلة المعقدة في أحس بها المربون من زمن طويل يرجع إلى عهد المربي الألماني كومنيوس (١٥٩٢ – ١٦٧٢) في القرن السابع عشر، ولكن بحثا جديا فيها لم ينشأ إلا على يد الحكيم الإنجليزي[١] "هربرت سبنسر" (١٨٢٠ – ١٩٠٣) في كتابه "التربية"[٢] وفي أول فصل منه، قال "ليس الأمر مقصورا على أن الناس لما تتفق على معيار لقيم المواد النسبية، بل أنه لم يتضح لهم ضرورة وجود مثل هذا المعيار ... ولم يشعروا بالحاجة إليه، فإذا قرأ بعض الناس كتبا في موضوع ما، أو سمعوا محاضرات في غيره عقدوا عزيمتهم على أن يغذوا أبناءهم بهذا الموضوع وينشئهم به، كل ذلك من تأثير العادة، أو الميل، أو الهوى من غير أن يكلف الواحد منهم نفسه مؤنة التفكير في أي المواد جديرة بالتعليم، فالناس "يكسون" عقول أبنائهم، كما يكسون أجسادهم حسب الزي السائد "والمواد الحديثة"!

إن المعيار الذي اختاره سبنسر لتقدير قيم المواد هو غاية التربية؛ وغايتها عنده إعداد الإنسان ليعيش عيشة كاملة، وعلى ذلك قسم أعمال الحياة إلى خمسة أقسام:

(١) الأعمال التي تعين مباشرة على الاحتفاظ بالحياة وصيانتها.

(٢) والتي تعين على ذلك بطريق غير مباشر وهي تلك التي بها نستطيع أن نكسب قوتنا.

(٣) وتلك التي تساعد على تربية الأطفال وتأديبهم الأدب الصحيح.

(٤) والأعمال التي تتعلق بالعلاقات الاجتماعية والسياسية.

(٥) وأخيرا تلك الأعمال التي تقوم بها في أوقات الفراغ تغذية لوجداننا وأذواقنا.

وقد رتب سبنسر المواد وقدر لها قيمتها بحسب الترتيب السابق، فلديه

(١) أن علم وظائف الأعضاء وتدبير الصحة، يجب أن تكون مقدمة على غيرها، لأنها هي التي تساعدنا على صيانة الحياة نفسها.

---

(١) Herbert Spencer

(٢) Education

(٢) ثم تليها العلوم الرياضية والطبيعية التي بها نحفظ حياتنا بطريق غير مباشر.

(٣) ثم علوم النفس والأخلاق فهي التي تعيننا على تربية أبنائنا

(٤) أما التاريخ، فيأتي في المرتبة الرابعة من حيث أنه يعلم الأفراد ما عليهم وما لهم من الحقوق والواجبات الاجتماعية والسياسية.

(٥) وأما الفنون كالموسيقى، والرسم، وآداب اللغة من شعر ونثر، وغير ذلك مما له أثر كبير في ملء ما لدى الإنسان من أوقات فراغه ملئا مفيدا، فمنزلتها أخرى المنازل كلها.

ومع ذلك فهذه الفنون نفسها تتوقف إلى حد كبير على العلوم الطبيعية.ففي مثل هذا الاختيار والتفضيل يتجلى تحزب سبنسر "للعلوم" وتعصبه الشديد لها، وقلة اهتمامه بالآداب والفنون، هذا إلى أنه لم يعن بحاجة الطفل في مراحله المختلفة، ففرض أن ما ينبغي على الرجل الراشد معرفته، يجب العناية بتدريسه للأطفال أكثر من غيره، ولكن ضرورة عناية الرجل بأمور الصحة لا تقتضي أن نحشو وقت التلاميذ بدراسة علم وظائف الأعضاء، ومبادئ علم النفس الذي هو فوق مستواهم العقلي، كما أن الجزء اليسير الذي تشغله الفنون من حياة الفرد العادي لا يقتضي إهمال الموسيقى والرسم والأشغال اليدوية في التدريس إلى الحد القليل الذي يطلبه على الرغم مما للفنون والأشغال اليدوية من الأثر الكبير في تربية الطفل الفنية وتهذيب إحساسه وترقية وجدانه.

لا شك في أنه يجب عند اختيار مواد الدراسة، أن تراعي ما لكل مادة من القيمة بالإضافة إلى غيرها، ولكن ترتيب سبنسر للمواد كان ملحوظا فيه تعصبه "للعلوم" الطبيعية ومغالاته بها مغالاة كبيرة مع إهماله لكل ما يتعلق بالطفل وحاجاته النفسية، بالمجتمع، وبالأحوال الاقتصادية "والمعاشية" المعقدة.

٢- هربارت[١] وأتباعه

كان من أول من عنى بمشكلة الخطط الدراسية واختيار المواد هم الألمانيون فقد

---

(١) Herbnrt

عنى بها كثيرون من أكابر مربيهم وفلاسفتهم عناية كبيرة مثل "هربارت" وأتباعه "تسيلر[١]" و"ستوي[٢]" و"راين[٣]" وقد حذا حذوهم جماعة من الأمريكيين، يرى الهربارتيون أن غاية التربية والغرض الأسمى منها هو تكوين "الخلق" الصحيح، فالتعليم حسب نظرياتهم في علم النفس، يجب أن يكون في العقل ما يسمونه "دوائر فكرية" أو "مجموعات مؤتلفة[٤]" ثم مجموعة كبرى أو دائرة فكر عظمى تشمل الدوائر الفكرية الأخرى كلها، وهذا التكوين لا يكون إلا على أساس "الشوق[٥]" والاهتمام، فهذه تؤثر في "الإرادة" وتوجهها نحو الأعمال الموافقة للأخلاق والآداب، فالتعليم عند الهربارتيين هو الوسيلة الفذة إلى التربية، "المعرفة" هي التي توجه سلوك المرء وأعماله، فهي أساس الإرادة وهي الأصل في الأخلاق، "ففي اختيار أية مادة من مواد التدريس يجب أن نجعل نصب أعيننا أن نوجد لها "ميولا متعددة" في نفوس التلاميذ، فيجب ألا نختار من المواد سوى ما يخلق ميلا تلقائيا دائما في نفس الطفل العادي؛ ولذلك كانت أولى المواد بالتقديم في نظرهم هي العلوم الإنسانية (الأدبية) وأفضلها التاريخ، وفي ذلك يدخل الدين وآداب اللغات، ثم الرسم والنقش والغناء فإنها شديدة الارتباط بالأخلاق لما تثيره من الوجدانات المختلفة السامية، ثم يتلو ذلك اللغات على شريطة أن تدرس كوسيلة إلى غيرها لا غاية في نفسها.

ويتلو هذه العلوم الإنسانية العلوم الطبيعية؛ ثم العلوم الرياضية، لأن الثانية ليست سوى الجزء "الشكلي" للأولى، وبين العلوم الإنسانية والعلوم الأدبية في المرتبة – الجغرافيا، لأنها حلقة الاتصال بين الأثنين.

فهربارت وأتباعه يميلون نحو العلوم الأدبية التاريخية ويفضلونها لما تحتويه من مادة تستثير الشوق وتوجه الأخلاق، كما أن "سبنسر" يميل كل الميل نحو العلوم الطبيعية، و"هربارت"

---

(١) Ziller

(٢) Stoy

(٣) Rein

(٤) Apperzeptionmasse

(٥) Interest

يضع اللغات في منزلة ثانوية ولكنه يعلي من قيمة الفنون لاتصالها بالعواطف والانفعالات النفسية، واتصال هذه بالإرادة والأخلاق أن المعايير التي أقامتها كل من "سبنسر" و"هربارت" لتقديم قيم المواد الدراسية معايير ناقصة من وجوه كثيرة وظاهر فيها التحيز والتعصب، على أنهما قد تجنبا مع ذلك أخطاء كثيرة وقع فيها كثيرون غيرهم من قبل.

٣- التدريب الشكلي

يرى هربارت وأتباعه أن عملية التربية تنحصر في تأثير المواد التعليمية التي نوصلها إلى أذهان التلاميذ، من حيث أنها تحدث فيهم ميولا وأشواقا توجه إرادتهم إلى عمل الخير، فللمادة نفسها الأثر الأكبر في تكوين الخلق، وليس لها قيمة ذاتية خاصة من حيث تدريب العقل وتقويته، فقيمتها في نفسها، وفي ما تكونه من دوائر فكرية توجه ميول الإنسان وإراداته، فالشوق الاهتمام أساسيان في التعلم وفي تكوين الإرادة والخلق.

أما قبل ذلك ولا تزال أثاره باقية إلى اليوم فكان السائد أن محتويات المادة لا قيمة لها في نفسها، فليس من الأهمية بمكان أن نعلم الفرنسية، أو الصينية، اللاتينية أو الإغريقية، وآداب الغرب، أو آداب الزنوج، الرياضة أو المنطق، أو النحو، أو لعب الشطرنج، فكل منها ترهف العقل وتدربه من غير نظر إلى ما تحتويه من معلومات ضارة أو نافعة، أفادت أم لم تفد، فإنا ليمكننا أن ندرب العقل ونمرنه على أن يؤدي وظائفه الخاصة به خير الأداء بأي شيء كان، ما دام هذا الشيء يجعل العقل يعمل ويفكر ويدربه التدريب الكافي، ولقد قال المربي الإنجليزي السير جون آدمز[١] متهكما على مثل هذه النظرية "وأي شيء أفضل من "الجرائم" في هذا؟ فاللص في تصميمه ارتكاب جريمة ما، لا بد له من الحزم وبعد النظر والحذر؛ واختيار أصلح الأوقات لارتكاب جريمة يتطلب ملاحظة دقيقة، ومقدرة على فهم أخلاق الناس، وموازنة أوجه الاحتمال في النجاح بأوجهها في الخيبة، وعملية السرقة نفسها تتطلب شجاعة كبيرة، وثباتا، وضبط نفس...".

لكن تعليم الجرائم لا ينتج إلا مجرما ماهرا، وكذلك كل ما نعلم من المواد، فالمغالاة

---

(١) Sir Jhon Adams في كتاب له طريف: Herbartian Psychology

بالاهتمام بتعليم علوم الرياضة لا ينتج إلا اهتماما بالرياضة نفسها، وعلم المنطق لا ينتج إلا اهتماما بالمنطق نفسه، والجغرافيا، واللغة والدين لا تنتج إلا اهتماما بها هي، أما أثرها في سواها وفي العقل كله فمعدوم أو قليل، وإذا عنينا بتدريب الطفل على مراعاة النظافة والترتيب في كراسة حساب وحدها؛ فإن هذا التدريب لا يجعله يعني بنظافته الشخصية، ولا بنظافة كراسة الخط، أو الإملاء ما دمنا لا نلفته إلى العناية بها في هذه المواد كما لفتناه في غيرها من قبل.

فالنظرية القائلة بأن تدريب العقل بمادة من المواد أو في ناحية من النواحي تجعله قادرًا قاهرًا في كل مادة أو ناحية أخرى يتناولها، تعرف بنظرية "التدريب الشكلي[1]".

فنظرية التدريب الشكلي، وكثيرا ما يطلق عليها الآن "نظرية انتقال[2] التدريب" نظرية فائله إلى حد كبير، فكما أنا لا نستطيع أن نغذي المعدة وندربها بتمارين صعبة على الهضم كذلك لا نستطيع أن نرقى العقل وندربه بمجرد التدريب والرياضة العقلية، فليس العقل كالعضلات يقوي ويرقي بمجرد الحركة ما دامت صعبة أو سريعة، ثم بعد رقيه يستطيع أن يعمل أي شيء، "فالجنباز" العقلي لا يجعل المرء قادرا في كل شيء.

وهي تناقض نفسها بنفسها من وجوه عدة، فبدلا من القول بان أية مادة تدرب العقل كله نرى كثيرا من أنصارها اليوم يقولون بان كل مادة تقوي ملكة خاصة من "الملكات" فدروس الأشياء تقوي "الملاحظة" والمحفوظات والتاريخ، تقوي "الذاكرة" وآداب اللغة تقوي "الذوق" واللغتان اللاتينية واليونانية تقويان "الخيال" والحساب يقوي "التفكير" ... ففي ذلك اعتراف بأنه لا شيء يقوي العقل ويرهفه جميعه — أي أن تدريب ملكة ما لا يؤثر في ملكة أخرى.

وفضلا عن ذلك كله فإن الذين يدافعون عن نظرية التدريب الشكلي يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا من حيث المواد التي بها تدرب كل "ملكة" من "الملكات" أو كل

---

(1) Formal training

(2) Transference of training

ناحية من نواحي العقل. فكل جماعة منهم يدافعون عن المادة أو العلم الذي يتعصبون له، أو الذين هم أخصائيون فيه فهر برت سبنسر يرى أن "العلم" **Science** أقوى أثرا من سائر المواد وأعلاها قيمة "وهكسلي" نصير "العلم" يرى أنه ليس مثل علم وظائف الأعضاء شيء في تدريب العقل، وغيرهما يرى أن اللغات تقوي الاستدلال والتفكير، وسواهم يرى أن الرياضة لا يعادلها في ذلك شيء، وأن العلوم لا تقل في تدريب الخيال عن آداب اللغة من منثور ومنظوم.

إن نظرية التدريب الشكلي هذه وليدة نظرية الملكات الفاسدة، وهذه النظرية الثانية قد قضي عليها الآن في علم النفس الحديث فلم يعد أحد يقول بها.

والواقع أن تدريب العقل وتغذيته بمادة ما لا يجعل الإنسان مدربا إلا فيما يتعلق بهذه المادة نفسها، فالعلم الطبيعي لا يلاحظ إلا ما في دائرته الخاصة به عادة، والجيولوجي يلاحظ طبقات الأرض، والعالم بالنبات يلاحظ ما يتعلق بالنبات على اختلاف أنواعه، والجغرافي، والمربي، والمهندس، والنجار، والشرطي، والرياضي، كل منهم يهتم بما يتعلق بمهنته الخاصة وبميوله الطبيعية، أو الكسبية.

فالمسائلة مسائلة تغذية ميول طبيعية، وخلق أخرى كسبية، فكلها ترجع إلى الاهتمام والميول الخاصة، أو حسب تعبير هربارت، إلى المجموعات المؤتلفة أو "الدوائر الفكرية" الغالبة في الذهن.

فكل منا يلاحظ بعض الأشياء دون أخرى؛ فيلاحظ ما يتعلق بميوله وحاجاته أو الموضوعات التي يهتم بها ويهمل سواها كل الإهمال، فليست "العلوم الطبيعية" ذات طبيعة خاصة تختلف عن سائر المواد وتمتاز بأنها تعود العقل وتدربه على ملاحظة كل شيء يصادفه، وفي كل موضوع يحاوله، فالنشال سريع الملاحظة للساعات وما في الجيوب، ومن ربى على الكيمياء وغذى بها، لا يكون أقدر من أي فرد عادي على الملاحظة في العلوم الاجتماعية، ولا أقدر من الطبيب على ملاحظة علائم المرض، ولا على ملاحظة سلوك الأطفال كالمدرس الفاهم عمله، وإذ دربت الذاكرة باستظهار جداول السكك الحديدية،

أو الأنهار، أو أسماء البلدان أو القوانين الرياضية فإنها لا تقوى إلا في استظهار هذه الأمور، فمعلوم في علم النفس[1] الآن أن ليس للإنسان ذاكرة واحدة بل ذاكرات كثيرة، فلكل شيء ذاكرة في الواقع، هذا وأن قدرة الإنسان على "الاحتفاظ" والوعي ثابتة محدودة[2] لا يزيدها تمرين ولا تقويها دربة، فلكل امرئ قدرته ومواهبه الخاصة ولا يتسنى تقويتها، وإنما تدريب قوة الذكر والوعي تكون بطريق زيادة الانتباه وحصره فيما يراد وعيه وتذكره، وبربط المعلومات بعضها ببعض، وبتنظيمها في العقل، وبمقدار قوة الاهتمام بالموضوع والميل إليه، فليس من الصواب في شيء بعد هذا أن نقول باختيار مادة لأنها تقوي الذاكرة، وأخرى لأنها تقوي المفكرة.

وكذلك الحال في قوة التخيل، فمن الخطأ أن نقول بأنا نختار تدريس "أدب اللغة" من منظوم ومنثور لأنه يقوي التخيل، أن التخيل (والتصور) يختلف قوة وشكلا باختلاف الأفراد، حتى أن منهم من لا يستطيع أن يتصور حادثة ما بحال من الأحوال؛ ومنهم من يتصورها كأنه يراها بعينيه ماثلة أمامه.

فإنك لتتصور المائدة التي تناولت غذاءك عليها أمس؛ أو تتصور بعين عقلك قصة قرأتها أو وصف منظر طبيعي، أو فصلا من رواية تمثيلية حضرتها؛ أو تتمثل نغمة موسيقية سمعتها من قديم، هذا وإن القصص الخرافية، والأساطير المفزعة، والحكايات التي على ألسن الطير والحيوان قد تكون غذاء سيئا للخيال فتربية التخيل يجب أن تكون غير مباشرة، وفي كثير من المواد التي ندرسها والتي للتخيل فيها مجال صغيرا كان أو كبيرا، فهي تقوي بأشياء كثيرة وبمواد مختلفة وليس ثمة مادة معينة تختار قصدا لتدريب الخيال وحده.

ولا الحساب، من هذه الوجهة يقوي "ملكة" التفكير والاستدلال كما يزعم أنصاره، فليس الاستدلال بمقصور على الحساب وحده، فالاستدلال والاستنتاج لا يختلفان سواء كانا في الحساب أو التاريخ أو الجغرافيا أو في أعمال الحياة اليومية، فالأصل

---

(1) انظر الجزء الثاني من كتاب "أصول علم النفس" للمؤلف. انظر كتب وليم جيمس الثلاثة

(2) انظر (Stout Manual) الكتاب الرابع الفصل الثالث الفقرة الخامسة.

فيه الموازنة بين فكرتين أو أكثر بوساطة ثالثة، وهذا سواء أكان في الحساب أم في غيره، فالرياضي المدرب العقل قد يكون ضعيف الاستنتاج سيئة في كثير من الأمور الأخرى على الرغم من "تربيته الرياضية الطويلة"

فمن الخطأ إذن أن نتخذ "التدريب الشكلي" معيارا نقدر به قيمة المواد، فلسنا نختار "الحساب" من أجل أنه يقوي التفكير، ولا "التاريخ" لتقوية الذاكرة ولا "العلوم الطبيعية" للتدريب على الملاحظة والدقة في العمل، وإنما نختار هذه المواد لما تحويه أولا من المعلومات، من حيث أنها جديرة بالمعرفة والعلم.

وإذا وضعنا نصب أعيننا أن العقل وحدة متماسكة، يعمل كله، برمته في كل عملية عقلية، وليس جزءا واحدا معينا منه هو الذي يعمل عند الحفظ، وجزء آخر عند التفكير – أمنا شر الوقوع في نظرية الملكات، ولم يجعل للنظرية الأخرى سلطانا علينا نخضع له عند اختيار مواد الدراسة.

إن عدم الأخذ بنظرية التدريب الشكلي من حيث هي معيار نقيس به قيم المواد المختلفة ونقدر أثرها في العقل، لا ينفي بالطبع أن العقل بحاجة إلى التدريب والرياضة، إنما هذا التدريب لا يتأتى بفصله عن مادة "العلم" وفائدته، فهو يحدث من جراء مراعاة طرق التربية الصحيحة عند تدريس المادة نفسها، فنحمل الطفل على التفكير، وندرب عقله وننظم وجدانه وإراداته في الوقت الذي فيه نعلمه ما ينفعه ونزوده بما يفيده، فسوء التدريس أية مادة من المواد يفقدها جزءا كبيرا من الفائدة المرجوة منها؛ فإذا أسيء تعليم النحو أو الحساب، أو تعليم المنطق، لم يعد لأحدها فائدة تربوية، وإذا أحسن تعليم الجغرافيا، أو التاريخ، والعلوم كان من ورائها أثر كبير في تعويد التلاميذ الاستنتاج والاستدلال الصحيحين فيهما، فالتدريب العقلي يجب أن يكون بواسطة مواد ومعلومات نافعة من حيث أنها تسد حاجة من حاجات الفرد النفسية والاجتماعية أو الاقتصادية.

على أنه مهما قيل في أمر تأثير مادة ما، أو عمل معين في العقل كله بدلا من تأثيره في ناحية واحدة متصلة به مباشرة فإن الموضوع قد دخل الآن في دور جديد من البحث

وأصبح شغلا شاغلا لكثير من الباحثين من علماء النفس والتربية.

فهم يحاولون أن يتعرفوا إلى أي حد يمكن أن ينتقل أثر علم أو عمل ما في ناحية معينة في النفس إلى التأثير في ناحية أخرى، ويعرف هذا الموضوع بنظرية انتقال التدريب.

ولعل انتقال الأثر يكون محتملا في حالتين:-

(١) عند وجود عناصر واحدة في الموقفين العقليين أو الموضوعين

(٢) وفي جعل الموضوع أو العادة مثلا "أعلى" وتعميمه بدلا من تخصيصه.

ففي العناية بالنظافة مثلا يجب أن يعنى بها في كل شيء وأن تجعل مثلا أعلى، بدلا من قصر العناية بها في المدرسة على الكراسات كلها مثلا أو على كراسات معينة

المنفعة المادية

ليس "التدريب الشكلي" خير هاد لنا عند تقدير قيم المواد الدراسية، فلتكن "المنفعة" إذن هي أساس الاختيار، فلا نختار مادة ونفضلها على غيرها إلا لأنها أنفع للتلميذ من الوجهة الاقتصادية، تمكنه من الكسب والنجاح في الحياة المادية، فالقراءة والكتابة والحساب، والكتابة على الآلة الكتابية، والاختزال وإمساك الدفاتر وتسيير السيارات وغيرها وأي حرفة من الحرف، هي كل ما يجب أن نعلمه التلاميذ حسب هذا المعيار النفعي، أما التاريخ والجغرافيا وأدب اللغة ومشاهدة الطبيعة فلا تغني شيئا، فأي الأمرين أنفع أن أعلم أفرع نهر الأمازون وعدد سكان جزيرة جمايكا ومساحة القارة الأفريقية، أو أقود سيارة وأصلح محركها، وأن أعلم كيف أصلح الكهرباء إذا أنطفأ نورها فجأة؟

ولكن ذلك المعيار النفعي معيار ناقص، فالغاية من التربية تنحصر عندئذ في كسب الرزق وحده، وكسب الرزق ليس كل شيء في هذه الحياة.

والواقع أن كل مادة من مواد الدراسة لها أثر مباشر أو غير مباشر في زيادة مقدرة الإنسان على الكسب، والفلاح المادي، فالاقتصار على المواد النفعية التجارية أو الصناعية يجعل الأفق العقلي ضيقا، والتفكير محدودا، والحياة مادية محضة لا متعة فيها ولا

جمال، فيصبح الإنسان آلة جامدة من الآت الإنتاج، ولقد رأينا في الجزء الأول أنا لو جعلنا كسب الرزق وحده هو الغاية من التربية لما وصلنا إليها قط.

ولكن لا بد للمرء مع ذلك من كسب قوته، يوما ما، ولا بد للتربية من أن تزوده بالسلاح الذي يمكنه من البقاء في معترك الحياة، ومواد التعليم وفروعه كثيرة متنوعة، فلا مفر لنا من اختيار ما ينفع الطفل ويفيده، إنما المنفعة يجب ألا ينظر إليها نظرا قاصرا فنحصرها فيما يؤدي إلى الكسب مباشرة، ولكن فيما يفيد في ترقية الطفل وتغذية ميوله وتثقيفه الثقافة العامة وتوجيه إراداته إلى الخير، وتوثيق الصلة بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، أي في كل ما يجعله "إنسانا".

فإلى أي حد يجب أن تصبغ تربية الطفل أذن بالصبغة التي تؤهله للكسب؟ أو بعبارة أخرى إلى أي حد يجب أن تؤهل تربية الأطفال إلى العمل الذي سيرتزقون منه؟ إن الجواب على سؤال كهذا يتوقف على مدى المدة الدراسية.

فمفروض في الأطفال الذين يدخلون المدارس الابتدائية عندنا الاستمرار في ثلاث مراحل، الابتدائية والثانوية، والعالية. (على أن في مصر الواقع غير ذلك فيدخل المدارس الابتدائية القادر على الاستمرار في الدراسة والعاجز عنها). ولذا يجب ألا يكون في المرحلتين الأولين أي اختصاص، بل تقصران على الثقافة العامة وحدها، على أن هذه الثقافة يجب أن توجه إلى ناحية معينة في آخر المرحلة الثانية فيحسن إذن إيجاد فرق تكميلية بعد السنة الرابعة في مدارس خاصة لمن يريد أن يستعد لكسب عيشه، ومدارس التجارة المتوسطة وأمثالها تقوم بشطر من هذا، أما الأطفال الذين يدخلون المدارس الإلزامية الأولية فمفروض في أكثرهم، وهم سواد الأمة، أنهم سيولون وجههم شطر الحياة العملية زراعية كانت أو صناعية، أو تجارية، فيجب إذن أن نوجه التلاميذ إلى ذلك من غير أن نحاول إعدادهم إلى حرفة أو مهنة معينة، ومن غير إنقاص مقدار ما يحصلون عليه من التثقيف العام، حتى يتمتعوا بحياتهم، ويستفيدوا من أوقات فراغهم، فيعملوا على ترقية أنفسهم بأنفسهم ويتحملوا نصيبهم من التكاليف الاجتماعية قائمين بما عليهم من

الحقوق الوطنية خير قيام، فهذا التوجيه يكون من حيث التطبيق وصيغة الدرس نفسه، أما قبل نهاية هذه المرحلة فيحسن كذلك أن تضيق دائرة الاختصاص تضييقا ظاهرا، وتكون أكثر المواد الدراسية مواد فنية لها اتصال مباشر بنوع المهنة والحياة التي سيحيونها.

فالتربية تعد الطفل للحياة العاملة في المجتمع الذي درج فيه ونشأ، فهي ترمي إلى تكوينه كإنسان يعيش في وطن، يقاسمه آماله وأمانيه، ويفخر بماضيه، ويشترك في حاضره، ويعمل على إعلاء مكانته في المستقبل، ولهذا ينبغي أذن:

١- إعداده للاشتراك في الحياة الاجتماعية على مختلف وجوهها ومناحيها كفرد عامل، عاقل، حر وطني مستنير.

٢- إعداد الطفل على كسب رزقه وسد حاجاته اليومية

٣- للاستفادة من أوقات فراغه والاستمتاع بحياته، والعمل على ترقية نفسه بنفسه

وهذا يرجع بنا إلى ما ذكرناه في مفتتح هذا الفصل من وجوب مراعاة:

أ- الطفل وما به من غرائز واستعدادات وميول وحاجات نفسية في كل مرحلة من مراحل نموه المختلفة.

ب- المجتمع وآماله وما تتطلبه البيئة الاجتماعية والطبيعية من اتجاهات.

إيجازوإيضاح

والخلاصة أن العقل وحدة متماسكة تعمل كلها معا في كل عملية عقلية، فهو ليس مقسما إلى (ملكات) تقتضي كل منها مادة أو مواد خاصة لتدريبها وتقويتها، وأن تدريب العقل وترقيته في ناحية ما، لا يؤثر أثرا واضحا إلا في تلك الناحية وحدها، فتدريبه على الملاحظة في علم النبات لا يجعله مدربا عليها بنفس القدر في أي علم آخر؛ أو في ميدان من ميادين الحياة والعمل، فلا نظرية الملكات ولا نظرية التدريب الشكلي تهديناننا إلى معيار صحيح نقدر به قيمة المواد الدراسية ونفاضل بين بعضها وبعض حتى نستطيع أن نختار الأهم فالمهم، وقد رفض هاتين النظريتين كل من "سبنسر"، و"هربارت" في أبحاثهما،

فجعل الأول معياره المنفعة — منفعة "العلم" من حيث هو وسيلة لإعداد الطفل إلى "الحياة الكاملة"، فإنه وإن لم تكن "المنفعة" في نظره بمعناها المادي الضيق، إلا أنه مال نحو العلوم الطبيعية، وأخطأ في تطبيق معياره، وجعل الثاني (هربارت) أساس الاختيار اهتمام الطفل وميوله، وتدريب عقله بالتعليم حتى تتوجه إرادته نحو الخير، ولكنه هو الآخر مال نحو العلوم الأدبية مفضلا إياها على غيرها، والواقع أن ميول الطفل تتجه نحو ما يتعلق بالإنسانية والإنسان، كما تتجه إلى ما يتعلق بالطبيعة نفسها.

فعند اختيار مواد الدراسة يجب مراعاة المبادئ الحديثة التي أرشدتنا إليها دراسة نفسية الأطفال، من حيث نواميس ترقيهم في المراحل المختلفة ونشوء ميولهم ومواضع اهتمامهم الكثيرة في كل مرحلة من المراحل، ونعمل على تغذيتها وترقيتها فكل ميل لا يكون في الصغر، أو لا يغذي فيه يضيع في الكبر، ولهذا الضياع أثره الكبير في الحياة فيما بعد، كذلك يجب أن لا ننسى:—

إن الطفل كائن حي نام؛ وأنه يختلف اختلافا تاما عن الكبير الراشد وأن له مميزاته الكثيرة.

فهو مشتت الانتباه، سريع تنقله؛ ولا يعن إلا بالأمور المحسوسة البارزة، وليس نتلك المعاني المجردة البعيدة عن حياته وعن عالمه؛ وأنه سريع التعب والملل. وكثير اللعب والحركة؛ جم النشاط.

وإن لنموه وترقيته مراحل، ولكل مرحلة مميزاتها العامة؛ فبعض ميوله وغرائزه تظهر بارزة في مرحلة ما ويظهر غيرها في مرحلة أخرى وهكذا؛ وإن تلك الميول هي التي تكون غالية وعالية ومحركة له، فهي مما يجب أن تتخذ هاديا لنا عند وضع المناهج؛ ذلك إلى أن بين الأطفال فروقا شخصية كبيرة، وأنهم يختلفون ذكاء وفهما، وميلا؛ كذلك يجب أن تلاحظ كيفية التعليم وطرقه، فنلاحظ الميل الطبعي إلى النشاط الذاتي؛ وتناول الأشياء ومعالجتها وتحطيمها، والتعبير عن النفس بالطرق المتنوعة، ونعمل لها كلها عند وضع المناهج.

وينبغي أن نختار من المواد أنفعها في ترقية عقل الطفل ترقية شاملة، ولتكن هذه

المواد متعددة حتى ترقي كل مناحي الطفل: نفسه؛ وجسمه، وميوله المختلفة.

وليست المنفعة مقصورة على ما يمكن المرء من كسب رزقه فحسب، بل يجب أن ترمي التربية إلى التثقيف العام وتكوين "الإنسان" كإنسان، فإنه من الخطأ الكبير أن نحسب للحرفة أو المهنة التي سيحترفها المرء حسابا كبيرا في الأدوار الأولى من التربية، ففي المدارس الأولية الإلزامية، وفي المدارس الابتدائية والثانوية ينبغي ألا يكون للاختصاص مجال ما، ولكن ذلك لا يمنع من أن توجه الدروس والمواد في المدارس الإلزامية نحو الزراعة والصناعة والتجارة والفنون توجيها عاما، وأن تكون الدروس في آخر القسم الثانوي ممهدة بعض التمهيد للمهنة التي ينتظر أن يقوم بها المتعلم فيما بعد.

هذا لأن ميول الأطفال لا تظهر واضحة إلا بعد سن المراهقة، حيث يكونون في المدارس الثانوية أو ما في مستواها، فتتباين ميولهم وتظهر استعداداتهم؛ وكذلك يكونون قد اقتربوا من الزمن الذي يضطرون فيه إلى اختيار المهنة، والطريق الذي يسلكونه في حياتهم، لذلك يجب أن تتنوع المناهج في المدارس الثانوية حتى يختار كل طالب منها ما يعده لتلقي الدارسة والأعمال المتصلة بميوله ومهنته في المستقبل.

هذا كله من جهة الطفل، ولكن الطفل لا يعيش منعزلا عن الناس، وإنما هو فرد في مجتمع عليه واجبات وله حقوق، فيجب أن توثق العلاقات من البداية بينه وبين هذا المجتمع بحيث لا يكون ثمت تنافر كبير بينهما، فينبغي أن يزود الطفل بكل ما يجعله يهتم بالمجتمع ومصلحته ويدرب على ما تستلزمه الحياة الناجحة في المجتمع من عادات ومواقف عقلية لازمة.

المواد الدراسية

ومن المعلوم أن نواحي التربية عدة فهي عقلية وجسمية وخلقية وعملية وفنية، وكل ناحية من هذه النواحي يجب أن يحسب لها حسابها في المنهج فضلا عن الوسائل والطرق الأخرى.

فالتربية الجسيمة تستلزم في الجملة المواد الآتية: تدبير الصحة، والرياضة البدنية،

الألعاب المختلفة جمعية وفردية.

والتربية الخلقية (الاجتماعية) تعالج من جهة بالدين والتهذيب، ودروس الأخلاق والتربية الوطنية والألعاب الرياضية.

والتربية العملية، بالأشغال اليدوية المختلفة للبنين والبنات، وبالرسم، وفلاحة البساتين والحساب التجاري، والكتابة على الآلة الكاتبة وبسائر المواد التي تتصل بالحياة العملية نفسها.

والتربية الفنية: الرسم والتصوير والموسيقى والأناشيد ودروس "التقدير"[1] الفني.

الدين

للدين أثر كبير في تربية الطفل وتهذيبه ، إذا درس بطريقة صحيحة ملائمة لمدارك الأطفال ومراحل نموهم، ويشترط في النجاح في تدريسه أن يمس المدرس وجدان الطفل وعواطفه ويستثير فيه الإعجاب بصنع الخالق وعظمته، والشعور بقدرة البارئ وبصغر شأنه هو وضآلته أمام جلال الكون وروعته؛ وأن يستثير فيه عواطف المحبة والرحمة، ويبث في نفسه أصول الإيمان.

أما إذا اقتصر المنهاج على ذكر الأحكام والعادات وسرد بعض أوليات فلسفية لا يستسيغها ذهن التلميذ الصغير فإن الفائدة المقصودة منه تزول، كذلك لا فائدة كبيرة من تدريسه إذا جعل مادة من مواد الامتحان، فيستظهر التلميذ أصول دينه كما يستظهر محطات السكة الحديد.

وأن الإنسان ليشك كل الشك في فائدة تخصيص درس أو اثنين في الأسبوع لدرس الدين ثم إهمال أمره بتاتا في سائر الدروس، فيصبح درسا لا يفكر فيه التلميذ إلا عند حلول "الحصة". وفي كثير من المدارس الأجنبية يخصص للدين العشرة الدقائق الأولى من كل صباح.

---

[1] انظر الجزء الأول من هذا الكتاب

الأخلاق

لا محل لتدريس الأخلاق "كعلم" في المدارس الابتدائية، فهو فوق متناول عقول التلاميذ وإدراكهم، وأما تكوين الخلق الصحيح المتين فهو ما يجب أن يرمي إليه المدرس في كل درس من الدروس التي يلقيها على تلاميذه سواء في درس التاريخ أو اللغة أو الأشغال اليدوية، أو اللغة الأجنبية، فتكوين الأخلاق يكاد ينحصر في العمل على تكوين العادات المختلفة السامية وترسيخها في نفس الطفل بالتكرار والمزاولة حتى لا يجد أمامه في سلوكه وتفكيره سوى طريق واحدة تلك التي تتفق مع الشرف والكرامة ومصلحة المجموع فيسلكها من غير تردد أو تفكير

وفي المدرسة، وهي صورة مصغرة للمجتمع، أو يجب أن تكون كذلك، وفي الحياة المدرسية فرص كثيرة لتكوين العادات الصالحة، عقلية كانت أو اجتماعية أو جسمية، كالتفكير المنظم، والصبر، والتعاون، واحترام الغير، والتأدب في المعاملة والنشاط والهمة الخ.

والأخلاق لا تتكون إلا تدريجيا على أساس الإرادة والوجدان والقدوة الحسنة ولا تلقن إلا بطريقة غير مباشرة عادة.

دروس الأخلاق

لم يعد أحد من ذوي الخبرة والعلم يرى فائدة كبيرة في إعطاء التلاميذ مباشرة دروسا في التهذيب والأخلاق، فالأخلاق لا تتكون (كما تقدم) بالتلقين والتعليم، فمعرفة الإنسان بالصدق وضرورته أو بالشجاعة، أو الأمانة لا تجعله صادقا ولا شجاعًا ولا أمينًا، وإن درسًا واحدًا في الأسبوع يقضيه المدرس في الكلام في أمور معنوية لدرس ضائع وبخاصة إذا كان ذلك المدرس معروفا بانه غير رضى الأخلاق في معاملاته وفي نفسه، لذلك تكتفي مدارس كثيرة بإضافة حصة أو أكثر إلى دروس الألعاب الرياضية!

على أنه يجب مع ذلك أن يكون للكلام في الأخلاق السامية شيء غير قليل من الأثر من حيث تكوين المثل العليا في نفس الطفل وإيقاظ ضميره.

واستثارته وتكوين عواطف سامية ودفعها بالقدوة الحسنة إلى تحريك الإرادة في اتجاه

معين نحو العمل الصالح، وهذا كله يتوقف على المدرس وخبرته، ولكن مهما كانت خبرته ومهارته فخلقه الشخصي أكبر عامل في تكوين المثل العليا في نفوس التلاميذ فاختيار المدرس وتكوينه التكوين الصحيح يجب أن يسبق اختيار المواد من حيث الأهمية.

الألعاب الرياضية

إن ما للألعاب الرياضية من الأثر في تكوين الخلق الصحيح فضلا عن تقوية الجسم وجعله نشطا ميالا للعمل والحركة أمر لا يختلف فيه أحد، ولذلك توجهت العناية إليها في المدارس الأوروبية والأمريكية واعتبرت مادة كسائر المواد الأخرى ووضعت داخل "الجدول" نفسه ولم تكن كذلك من قبل، والألعاب ذات الأثر الكبير في الخلق هي التي نطلق عليها الألعاب الحرة: لا تلك التي ليس للحرية والإرادة دخل كبير فيها، ذلك فضلًا عمّا في الألعاب من الأثر في ترقية العقل نفسه، وكسب العادات الاجتماعية النافعة.

الفنون

لقد كان الجانب الوجداني من الحياة النفسية مهملا كل الإهمال في التعليم السالف، وكان الناس ينظرون إلى تعليم الفنون الجميلة نظرة عوجاء بحجة أنها لا تعني شيئا ولا تفيد الإنسان نفعا في حياته، وأنها تعود التلاميذ الدعة والترف سوء السلوك، وأنها تسرهم وتلهيهم أكثر مما تعلمهم، أما اليوم فقد اتخذت الفنون مقامها بين المواد الأخرى، فالرسم والتصوير والموسيقى والغناء (الأناشيد) تعلم الآن في كثير من المدارس بطرق سديدة، وإن كان التعليم ليس عاما، أما الجانب الوجداني من الحياة النفسية، فله الأثر الكبير في سلوك الإنسان وفي تفكيره وأخلاقه، وإهماله إهمال قسط كبير من الحياة النفسية، فكما نهتم بالعقل، يجب أن نهتم بالقلب، وللقلب أثر كبير في توجيه سلوك الإنسان واستمتاعه بحياته ونجاحه فيها، على أن هذه المواد كغيرها إذا درست بطريقة ميتة نمطية فقدت ما لها من الأثر وكان إلغاؤها خيرا من بقائها، فينبغي أن يكون تدريسها تعبيرا من ناحية الطفل عما يختلج في نفسه هو، وعما تأثرت به شاعرة من المؤثرات الخارجية، لا مجرد نقل من أشياء لا روح فيها، ولا جمال ولا فن يدركه الصغير.

مواد كسب المهارة:

ويراد بها تلك المواد أو أجزاؤها التي يرمي في تدريسها إلى إكساب المتعلم أي نوع من أنواع المهارة المتعددة مع السرعة في الأداء والرشاقة فيه، وكثيرا ما يضم إليها تلك المواد التي أطلقنا عليها في الجزء الأول مواد "وسليه" من حيث أنها ليست سوى وسيلة أو آلة لغيرها كالقراءة والكتابة والحساب، وهذه يجب أن تكون العناية بها كبيرة في البداية، أي في المدارس الأولية والابتدائية، فهي الأداة التي تفتح بها مغاليق المواد الأخرى وتعين على القيام بكثير من تكاليف الحياة.

الأشغال اليدوية

لقد أضحت العناية بالأشغال اليدوية عامة في أكثر مدارس العالم المتحضر الأولية والابتدائية والثانوية، وليس القصد منها كما كان يظن الناس في الماضي أعداد التلاميذ لحرفة أو مهنة معينة أو لمعرفة كل الحرف من غير إتقان واحدة منها، ولكن الغرض منها تربوي واجتماعي لا نفعي، فهي توجد ترابطا وتوافقا بين الأعصاب والعضلات، فتدرب العين، واليد، وبواسطتها ندرب العقل نفسه ونثقفه، كما أنها تهب المتعلم أنواعا مختلفة من المهارة، وتزوده بمعلومات كثيرة عن خصائص الأشياء والمواد الولية، وتعوده الدقة، والعناية والترتيب والصبر، وثبت في نفسه محبة العمل واحترامه فلا يحقرن عاملا لأنه (عامل) بل يقدر عمله حق قدره.

كل ذلك فضلا عما يستثيره الاهتمام بها والميل إليها في نفس الطفل من الميول الموافقة لطبعه كالميل إلى كثرة الحركة، والنشاط الذاتي وتناول الأشياء والتأمل فيها، ومحبة السيطرة والتغلب على العقبات، وتساعده على التعبير عما جال في نفسه وأثر فيها من الخواطر تعبيرا ظاهرا مجسما.

مواد كسب المعرفة

ويراد بها تلك المواد التي يقصد منها معرفة ما تحويه من معلومات وحقائق نافعة، كالتاريخ والجغرافيا، والعلوم المختلفة كالطبيعة والكيمياء والتاريخ الطبيعي وهي أما مواد

طبيعية وأما مواد أدبية أو إنسانية.

المواد الطبيعية

وهي تلك المواد التي يراد منها توقيف المتعلم على القوانين والنواميس العامة التي تتحكم في مظاهر الكون المختلفة، ولفت نظره إلى مثل هذه المظاهر التي في بيئته، وتعويده ملاحظتها والاهتمام بها، على أن الطفل في المدارس الأولية والابتدائية لا يستطيع أن يدرك الحقائق العلمية العامة، والنواميس الشاملة، إدراكا صحيحا، فليس ثمة فائدة كبيرة تعود عليه من أن يرى المدرس يقوم بتجربة أو اثنتين يجربهما أمامه وهو معجل مسرع، وكثيرا ما تخيب هذه التجارب، ثم هو يذكر، القانون العام للتلاميذ – فيستظهرون على غير علم وخبرة بمحتواه ومدلوله – ولذلك يجب ألا نحاول أن ندرس في المدارس الأولية والابتدائية (العلوم) المختلفة، كالكيمياء والطبيعة، والنبات والحيوان وغيرها كعلوم منفصلة قائمة بذاتها وإنما ينبغي أن يقتصر المتعلم في هذه المواد على (التأمل في مشاهد الطبيعة) وعلى (مبادئ العلوم) أما ما كان يسمى قديما (دروس الأشياء) فقد أسيء تدريسه إساءة جعلت الضرر الناشئ منها أكثر من الفائدة المنتظرة، فإنها أضحت مجرد ألفاظ يحمل المدرس التلاميذ على استظهارها من غير معرفة مدلولاتها تمام المعرفة، ولذا قضت التربية الحديثة بإزالتها وتخليص المناهج منها واستبدال مبادئ العلوم المختلفة بها، وتدريسها بطريقة عملية نافعة.

المواد الإنسانية (الأدبية)

ويقصد بها طائفة المواد التي تتعلق بالإنسان مباشرة من حيث هو إنسان وتثير فيه الشعور بإنسانيته، وهذه تشمل اللغة القومية وآدابها، واللغات الأجنبية التاريخ، والجغرافيا (من بعض نواحيها) على أن تدريسها يجب أن يكون من ناحيتها الإنسانية حقا، فمجرد سرد الشواذ في اللغة، وتواريخ المواقع والحروب والملوك، ومحطات التلغراف اللاسلكي، رؤوس أوروبا لا قيمة لها البتة في حياة الطفل، ولذلك كثيرا ما يتساءل الناس عن فائدة الجغرافيا وقيمتها في التدريس!

اللغة الأجنبية

لا ينكر أحد ضرورة تدريس اللغات الأجنبية وفائدتها وبخاصة لأمة موقعها الجغرافي وحالتها الاقتصادية والسياسية مثل ما نحن فيه، فكل الدول الصغيرة بحاجة إلى العناية باللغات المختلفة، ولكن هذه العناية يجب أن لا تدعونا إلى إهمال نفسية الطفل وقدرته على الإدراك والاستفادة.

فليس من المستحسن بحال من الأحوال أن تدرس اللغات الأجنبية لصغار الأطفال الذين لم يحسنوا بعد لغتهم القومية، ومن المقرر تقريبا في علم النفس أن الطفل المثنوى اللغة (أي الذي يتكلم لغتين في آن واحد) يكون أقل من غيره من حيث المقدرة العقلية فقلما احتاج الإنسان إلى ما تعلمه في المدرسة من التاريخ والجغرافيا في حياته العلمية فيما بعد، وهذا لا شك حق، إذا اقتصر في تدريسها على تلك الجداول والتواريخ، ونحن في مصر نتكلم اللغة العامية، ونتعلم اللغة الفصحى، ثم نتعلم في الوقت نفسه لغة أجنبية! في المدارس الابتدائية. كذلك من المقرر أنه لا يسمح للطفل بأن يبدأ تعلم لغة أجنبية ما إلا إذا بلغ العاشرة أو الحادية عشرة من عمره.

إن تلك المواد الكثيرة نراها كلها ممثلة في مناهج المدارس الحديثة على الرغم مما يظهر من كثرتها إذا قيست بما كان يدرسه الطفل في الزمن الماضي حيث كان يكتفي بتعليم القراءة والكتابة والحساب والدين، وبالطبع كانت التربية البدنية والفنية مهملتين كل الإهمال، فكيف يتسع الوقت الآن لدرس هذه المواد كلها درسا نافعا؟ فكلنا يعلم أنها اليوم تدرس بطريقة سطحية قليلة الغناء والفائدة.

يتم ذلك إلى حد كبير بواسطة ربط ما يمكن ربطه منها بعضه ببعض وبالحياة نفسها ربطا صحيحا.

ربط مواد الدراسة وتجميعها

ضرورة إيجاد هذا الربط ومضار عدمه

بعد اختيار مواد الدراسة، واستقرار الرأي على الخطة المثلى، يجب أن يراعى عند عمل المناهج التفصيلية أن يكون ثمة اتصال بين مناهج المواد المختلفة بعضها وبعض، حتى يتسنى للمدرس أن يربط في تدريسه ما يمكن ربطه من موضوعات كل مادة بموضوعات مادة أو مواد أخرى، ويمكن الوصول إلى ذلك بأن يشرف على عمل المناهج المربون الأخصائيون الذين لهم من سعة الخبرة والعلم بأحوال الطفل العقلية والجسمية ما يجعلهم ينظرون إلى المنهاج كله من جهة ميول الطفل ونشوئها فيه وقدرته على الإدراك والاستفادة، لا من جهة مادة المنهاج نفسها التي يقصر الأخصائي فيها نظره عليها وحدها عادة، فالجغرافي يعني بمادة الجغرافيا وحدها؛ والمؤرخ بالتاريخ، والرياضي بالرياضة؛ باذلا جهده في حشر أكثر ما يمكنه من المعلومات، أما الطفل نفسه، من حيث قدرته على استيعاب ما يكلف به، والاستفادة منه الفائدة الصحيحة المتناسبة مع مرحلة النمو والترقي التي هو فيها، فليس يهتم به أحد من هؤلاء، فيضيع الطفل ويضيع الغرض من التربية بين هؤلاء الذين يسمون بالاختصاصيين وبين مواد اختصاصهم، وعندئذ تعلو الشكوى ويرهق التلاميذ؛ ويعاد عمل المناهج من جديد؛ ذلك إلى أن المنهاج كله يجب أن يكون وحدة متضامنة مكملة بعضها لبعض.

هذا عند وضع المناهج، أما عند التدريس نفسه، فكل مدرس في المدارس الابتدائية والثانوية يقوم بتدريس مادة معينة لفصل واحد أو لعدة فصول، فيتناوب الفصل الواحد مدرسون كثيرون في المواد المختلفة، بل في فروع المادة الواحدة، كل منهم مستقل بعمله عن الآخر! كأن كل علم لا علاقة له بغيره، ففي السبعة الدروس التي يدرسها التلميذ في اليوم الواحد (في المدارس الابتدائية) لا نكاد نجد علاقة بين مادة درس منها وبين مادة

الدرس الآخر الذي يليه، وأسوأ من ذلك أن حقائق المادة الواحدة قلما ترتبط بعضها ببعض! فللإملاء حصتها، وللخط حصته ولا نلاحظ عند التدريس بين الأثنين وكذلك حال الإنشاء والقواعد وغيرها.

كان من جراء ذلك الفصل أن أصبحت كل مادة منعزلة تمام العزلة في عقول التلاميذ وصاروا يعملون هم بدورهم على استبقائها كذلك، فهذه جغرافية، وذاك تاريخ أو حساب، أو أشغال يدوية، أو رسم، أو مطالعة، كل منها منفصلة عن الأخرى انفصالا تاما، فصار العقل كأنه مكون من حجرات منفصلة لا مجال لاتصال بعضها ببعض وكل "حجرة" لا تفتح إلا في درسها الخاص وقلما يستخدم التلميذ ما حصل عليه في دروس الطبيعة مثلا في تفهم حقائق الجغرافيا الطبيعية وآثارها، بل أنه قلما يطبق شيئا مما عرفه في المدرسة على ما يصادفه في الحياة خارجها.

وللكتب المدرسية في ذلك أثر غير قليل، فكتب التاريخ قلما تذكر العوامل الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية التي كانت فعالة في الحوادث المختلفة وكتب الحساب قلما تشير إلى شيء من الجبر، وكتب اللغة تقتصر بعضها على المطالعة، والأخرى على النحو، وغيرها على رسم الكلمات وحده!

فعزل المواد الدراسية وفصلها بعضها عن بعض، وعول البيت عن المدرسة، والحياة المدرسية عن الحياة العامة أدى إلى أضرار كثيرة نقاسي منها في مصر أشدها:-

١- فالتلاميذ لا يكترثون لإدراك العلاقات التي بين الحقائق المختلفة بعضها وبعض، لأنها أخفيت عنهم وسترت بستار كثيف.

٢- أصبح جزء كبير مما يعلم في المدارس لا قيمة له، لأن التلاميذ لا يستطيعون استخدامه ولا تطبيقه، وكل علم لا يستخدم ولا "ينتفع" به لا قيمة له، فالإنسان يتعلم ليعمل، لا ليقف عند مجرد العلم، وإلا كان علمه أشبه شيء بالعملة الزائفة.

٣- وأصبح التعليم آليا، لا يستثير شوق التلاميذ، ولا يبعثهم إلى الاهتمام والانتباه؛ لأن المدرس لا يستطيع ذلك بطبيعة النظام الموضوع له، ولأنه مسئول عن مادته

وحدها لا عن التلميذ نفسه؛ فهو لا يمكنه أن يحدث تغييرا كبيرا في درسه إذا أحس بتشعيب ميل التلاميذ أو تعبهم، ولا هو يربط ما يدرسه بخبرة التلاميذ وحياتهم ليصبح التعليم نفسه حيا.

٤- فصلت المدرسة عن الحياة العلمية خارجها فصلا كبيرا!

٥- بذلك كان أكثر ما يتعلمه التلاميذ ولا يربطونه بالحياة ولا بغيره من المواد، ينسونه بسرعة فيما بعد، لأنهم عرفوه منعزلا عن سواه؛ والمقرر في علم النفس أن تذكر كل حقيقة يكون حسب عدد ما بينها وبين غيرها من الروابط والصلات.

٦- وبذلك يضيع جزء كبير من الجهد والوقت سدى.

٧- وهكذا تم إهمال الغرض الأسمى من التربية.

٨- وتشتت عقل التلاميذ في نواح عدة، وتوزعت شخصية كل منهم وضعفت.

٩- ولقد أهمل التلميذ نفسه من حيث هو المقصود بالعناية والترقية، لا مواد الدراسة وموضوعاتها المختلفة.

١٠-كان من جراء كثرة المواد وانفصالها أن صارت تدرس كلها دراسة سطحية لا تعمق زلا إجادة فيها، وهذا ما نشكو منه جميعا الآن كل الشكوى.

إن أكثر هذه المبادئ إن لم تكن كلها، يمكن توقيها إذا ربطت مواد الدراسة بعضها ببعض وبالحياة كلما عرضت فرصة للربط، أو إذا وضعت المناهج على طريقة من الطرق الحديثة كطريقة "المشروعات" والمسائل أو طريقة "دكرولي"، ولقد أصبح ذلك ميسورا كل اليسر الآن في المدارس الإلزامية حيث المدرس مدرس فصل[1] لا مدرس مادة، أما في المدارس الابتدائية حيث لا يطبق هذا المبدأ فمن السهل على ناظر المدرسة أن يراعي عند وضع جدول توزيع الدروس إعطاء المدرس الواحد أكثر ما يستطاع من المواد في الفصل الواحد؛ كذلك يجب أن يجتمع مدرسو الفصل الواحد ويتفقوا على التعاون فيما

---

[1] انظر فصل توزيع العمل على المدرسين

يوحد التعليم في هذا الفصل ويجعله مترابط الأجزاء، ففي ذلك فائدة كبيرة للمدرسة والتلميذ معًا، فضلًا عن أنه يبقي الشعور السائد بين المدرسين بأنهم إنما يعملون لغاية واحدة، وهي التعاون على ترقية الطفل وتربيته، لا لمجرد "أداء واجب" معين، فعلى كل مدرس مهما كان اهتمامه بفنه أو علمه ومهما بلغ تحمسه له أن يكون على ذكر دائم من أن هذا الفن أو العلم الذي يدرسه للتلاميذ، ليس سوى مادة واحدة من عدة مواد ترمي في مجموعها إلى إنتاج وحدة متصلة الأجزاء، فمدرس الرسم في المدارس الابتدائية أو الثانوية مثلًا، "قد يسير في دروسه، كأنه يدرس لقوم غايتهم الاختصاص في الرسم والفنون لا التعليم العام" ومدرس التاريخ يحشو عقول التلاميذ بالتفاصيل التي لا تفييدهم شيئا، ومدرس الحساب يكلف التلاميذ حل عشر مسائل كل يوم بعيدة كل البعد عن الخبرة وعن الحياة العملية، كأن حياة التلاميذ المدرسية والخارجية تتوقف على مثل هذا كله، لهذا كان ضرر مدرس المادة الواحدة، أو المدرس الاختصاصي في المدارس الابتدائية أكثر من نفعه.

الأسس النفسية لربط مواد الدارسة

من الثابت في علم النفس أن العقل في تغير دائم، لا يظل على "حال" واحدة إلا انتقل إلى غيرها؛ فتتعاقب الأحوال النفسية واحدة تلو الأخرى تعاقبا متواصلا لا انقطاع فيه؛ فالحالة الأولى مرتبطة أتم الارتباط بالحالة الثانية، والثانية بالثالثة وهكذا، فكل حالة نفسية تندمج في التي قبلها وتدعو التي وراءها؛ فلا توجد حالة قائمة بنفسها منفصلة عن سواها "في مجرى الشعور" فمن خصائص النفس ووظائفها الأساسية أنها تعمل دائما على هذا الربط والحبك.

فلا يمر خاطر ما بالعقل — مدركا حسيا، كان أو صورة عقلية، أو فكرا من الأفكار — إلا ارتبطت أجزاؤه بعضها ببعض، وبالخواطر والآراء الأخرى المتصلة به عند إدراكه من قرب أو بعد، كما يرتبط في الوقت نفسه بالمعلومات القديمة.

وهذا الربط هو الذي يعطيه معناه الخاص عند إدراكه وفهمه، إن خطأ وإن صوابا ،

وتزداد قيمة الحقائق والمعاني، ويقوى أثرها في حياة الإنسان وأعماله بحسب ما لها من الاتصال وما فيها من الروابط بالحقائق الأخرى بالحياة نفسها، فكلما ازدادت الروابط بين حقيقة وأخرى كانت تلك الحقيقة أثبت في النفس وأرسخ فيها من جهة، من جهة أخرى – فإنها تكون واضحة لها جلية ذات قيمة وحياة خاصة؛ فضلا عن سرعة تذكرها واستحضارها عند الحاجة إليها.

على أن المقصود ليس مجرد الربط والاتصال فنربط أية حقيقة بأية حقيقة أخرى، ونتكلف في ذلك التكلف الظاهر الضار؛ وإنما المقصود الربط الطبيعي المنظم حسب ما بين الأشياء بعضها وبعض من العلاقات الطبيعية، فنربط الحقائق الفردية بعضها ببعض لأنها يجب أن تكون كذلك؛ كما نربطها بالحقائق العامة الشاملة لها؛ – أي بجنسها ونوعها؛ ثم نربط هذه الحقائق الشاملة، أو القوانين العامة بعضها ببعض.

وهذا هو ما يراد بتنسيق المعلومات وتنظيمها في النفس، فليس للآراء والمعاني أثر حسن في العقل ولا قيمة لها إلا إذا نظمها ذلك العقل ونسقها وربطها بغيرها من الآراء والخواطر وكون منها كلا ووحدة، وربطها بالحياة نفسها ربطا وثيقا.

فمن هذا نرى ضرورة العمل على

(١) ربط حقائق المادة الواحدة بعضها ببعض.

(٢) وربط كل مادة بأخرى مناسبة لها.

(٣) وربط خبرة التلاميذ في المدرسة بخبرتهم التي يحصلون عليها في البيت.

(٤) وربط المدرسة بالحياة نفسها ربطا صحيحا.

وفي ذلك فوائد كثيرة:–

أ) فربط الحقائق بعضها ببعض ربطا صحيحا يجعلها واضحة جلية؛ المدركات الكلية صحيحة ومفهوماتها كبيرة، فيسهل إدراكها وفهمها، واستساغتها حتى تصبح جزءا من النفس حيا لا ينفصل عنها.

ب) فذلك أدعى لثبوتها في النفس واستقرارها فيها، فيسهل تذكرها واستحضارها وقت الحاجة إليها؛ فقد تقدم أن سهولة تذكر الشيء يكون حسبما بينه وبين غيره من الروابط والصلات.

ج) وفي هذا اقتصاد كبير في وقت التلاميذ والمدرسين وجهدهم.

د) وأنه ليجعل الحقائق والمعاني منظمة في النفس منسقة فيها، وذلك يساعد المرء على إدراك ما بينها من العلاقات، ويستحثه على التفكير، إذ ليس التفكير في الواقع سوى العمل على إدراك ما بين الأشياء بعضها وبعض من العلاقات والصلات المختلفة.

هـ) و"المعرفة" نفسها "وحدة" والربط يعين على إدراك هذه الوحدة، ولقد قال "فروبل" أن عمل المدرس ليس مقصورا على تعليم أنواع متعددة من المواد، ولكن على تبين ما بين المواد والأشياء من الوحدة الحية الدائمة، فالربط يمنع أذن تهوش العقل واضطراب المعلومات، فيكون نموها وتزايدها فيه أشبه بإنشاء بناء كبير، كل شيء فيه متصل بعضه ببعض على أتم نظام وأدقه.

و) وهو يقلل التلاميذ بالتعب، أو السأم، فيجعل الدروس حية شائقة متصلا بعضها ببعض وبالحياة، فيدرك التلاميذ عندئذ ما للتعليم من الفائدة والأهمية فالربط يشوق التلاميذ إلى ما هم بصدده ويجعلهم يهتمون به، فمن المقرر أن إدراك الطفل لمعهودته فيما يعرض عليه من المعلومات الجديدة مصدر مسرة له وانشراح يشوقه إلى الانتباه والتعلم.

ز) يساعد على إيجاد وحدة الفكر، ووحدة العرض، فتكون أفكار المرء وإرادته متضامنة، توجه سلوكه توجيها منظما نحو غرض معين.

ح) وفضلًا عن ذلك كله، فالربط أصبح لا بد منه بعد أن أدخلت مواد كثيرة متعددة في مناهج الدراسة الحديثة، وحشرت حشرا، وإلا فالتعليم سيكون سطحيا؛ يستغرق وقتا طويلا يمكن اقتصاد جزء كبير منه، ويستدعي إرهاق التلاميذ إرهاقا

لا يمكن تخفيفه من غير انقاص فائدة المواد المختلفة.

مواد الدراسة التي يتسنى ربطها

من السهل أن نربط الحساب والرسم والهندسة بعضها ببعض والجغرافيا، ومبادئ العلوم، والتأمل في مشاهد الطبيعة، والأشغال اليدوية والرسم، والرحلات المدرسية، فالجغرافيا وسط بين العلوم الإنسانية والطبيعية، تربط هذه بتلك.

كذلك الجغرافيا والتاريخ والرسم، فالعلاقة بين الجغرافيا والتاريخ هي علاقة الزمان بالمكان، فالتاريخ يبحث عن علاقة الإنسان والأشياء بالزمان، في حين أن الجغرافيا تبحث عن علاقته بالمكان وعلاقة المكان به.

والواقع أن الرسم والأشغال اليدوية و"دروس الأشياء" يجب أن تكون في كل مادة من المواد؛ فهي خير ما يعين على الإيضاح وتثبيت المعلومات، واستثارة الشوق إليها والاهتمام بها، ويرى كثيرون من خيرة المربين أن دروس الرسم، كدروس منفصلة، يجب أن تكون مقصورة على الفرق الصغيرة وحدها، كما يرون أيضا أن تعليم الخط وتجو يده يجب أن يكون ملحوظا في كل ما يكتسبه الطفل لا أن يكون له درس خاص قائم بذاته.

وليست اللغة سوى وسيلة تقدر الإنسان على إدراك ما في الكتب والصحف وعلى التفاهم مع غيره من الناس، وخير طريق لتمكين الإنسان منها هو استعمالها للاستفادة بها، فإن كانت كتب المطالعة تبحث معا في موضوعات تاريخية، وجغرافيا مثلا لها علاقة بموضوع الدراسة كان تعليم اللغة عندئذ حيا شائقا واستفاد التلاميذ مادة نافعة، كما استفادوا مرانه ودربة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا، وليس من شك في أن خلو دروس اللغة ولا سيما اللغة العربية من "المادة" وفصلها عنها هو الذي جعلها فيما هي فيه من الضعف.

هذا، وأنه لمن الخطأ والإسراف فصل أجزاء المادة الواحدة بعضها عن بعض، وتدريسها كذلك، في دروس قائمة بذاتها، كفصل القواعد عن الإنشاء فإنه فصل غير طبيعي، فتدريس القواعد من نحو وصرف يجب أن يكون مقصورا على القدر الذي له

علاقة مباشرة بالكتابة الصحيحة لا غيره، كذلك من الخطأ فصل الإملاء عن الهجاء، والمحادثة عن الإنشاء، والمطالعة عن المحفوظات، والمحفوظات عن أدب اللغة، كما أنه من الخطأ تعليم معاني المفردات منفصلة عن سياقها وتكليف التلاميذ استظهار جداول منها، فليس منا الآن من يتذكر ألفاظا حفظها مفردة، وإنما هو قد عرف المفردات من سياقها، وكون فكرة عامة عنها من هذا السياق لا من غيره.

وكل "طائفة" من المواد متصلة بعضها ببعض يجب ربطها عند التدريس: فالعلوم الطبيعية، كالكيمياء والطبيعة، والتاريخ الطبيعي، والعلوم الرياضية كالحساب والهندسة والجبر، التي كثيرا ما تفصل فصلا غير حميد، كفصل الجبر عن الحساب فصلا كبيرا. وكذلك العلوم الإنسانية المتصلة بالإنسان من حيث هو "إنسان" كالجغرافيا والتاريخ، ومن جهة أخرى يحسن كل الإحسان عدم فصل المواد "العملية" – أي المواد التي غايتها المباشرة كسب المهارة – عن المواد "النظرية" – أي المواد التي غايتها المباشرة كسب المعرفة، فمن الخطأ فصل القراءة، والخط، والإنشاء، والأشغال اليدوية المختلفة، والرسم عن المواد الأخرى كأدب اللغة، والجغرافيا، والتاريخ، والتاريخ الطبيعي، والطبيعة نفسها.

لهذا كله يجب أن يجعل المدرس نصب عينيه أثناء تدريسه درسا ما أو عدة دروس متصلة أن يربط كل نقطة أو حقيقة في الموضوعات والمواد الأخرى التي لها علاقة بموضوع الدرس، متى كان ذكرها يعين على توضيح الدرس وتمام فهمه وإدراكه.

فربط مواد الدراسة بعضها ببعض له محاسن كثيرة، ولكنه مع ذلك لا يخلو من معايب يسهل التغلب عليها والاحتراس منها، فهو قد يؤدي بالمدرس إلى أن يستطرد في الموضوع الذي يدرسه استطرادا يخرج به عن دائرته ويبعده عنها بعدا كبيرا، كما أنه قد يوحي إلى المدرس بالتهاون والإهمال في إعداد درسه وتحضيره، فيحدث التلاميذ في أي موضوع يخطر بباله، متنقلا بهم منه إلى غيره مما لا علاقة له به؛ أو يفضي به إلى خلق مناسبات بعيدة للربط، فيتكلف في التدريس تكلفا ظاهرا، يهوش على التلاميذ عقولهم بدلًا من أن ينظمها؛ فالربط السطحي المتكلف الذي ليس له ما يبرره، لا قيمة له ولا

فائدة ترجى منه، أو أنه قد يفضي إلى ذلك الربط الشديد الذي ينصح به طائفة من الهربارتيين والذي نسميه التجميع[١]

تجميع مواد الدراسة

إن فكرة ربط مواد الدراسة بعضها ببعض على النسق الذي ذكرناه وصحة ما تستند إليه من الأصول النفسية، قد حلمت طائفة من المربين على المغالاة بها إلى حد كبير أفقدها كثيرا من فوائدها، وقلل من قيمتها، فقد نشأت فكرة تعرف اصطلاحا "بتجميع مواد الدراسة"، وهي تقضي باختيار مادة واحدة، أو موضوع واحد، وجعله محورا تدور حوله سائر المواد والموضوعات الأخرى، أي أنا ندرس مادة واحدة، كالتاريخ مثلا، أو الجغرافيا، أو الأدب، أو موضوعا آخر معينا مثل حياة (روبنصن كروزو)، ونجعلها أساسا نبني عليه المواد الأخرى كلها ونربطها به ربطا وثيقا، بل تكون كل المواد الأخرى ثانوية لهذه المادة المعينة.

الهربارتيون وتجميع مواد الدراسة

ترجع نظرية التجميع هذه إلى هربارت (١٧٧٦ – ١٨٤١) وتلاميذه وبخاصة إلى أحدهم[٢] "توسكون تسيلر" (١٨١٧ – ١٨٨٢) الذي أنشأ مدرسة، وكون جمعية خاصة من تلاميذ هربارت ومن على مذهبه لنشر آراء هذا المربي الفيلسوف وتمحيصها والزيادة عليها والعمل بها.

يرى الهربارتيون أن الغاية القصوى من التربية هي تكوين الأخلاق الصحيحة فكل تربية غير جديرة باسمها إذا لم تؤد إلى هذه الغاية، وليس منا من ينازعهم في ذلك.

"والأخلاق" لديهم "وحدة" تتوقف على ما في العقل من المعلومات المختلفة فإذا كانت هذه مفككة غير متصلة بعضها ببعض اتصالا وثيقا انحلت وحدة العقل وأصبحت

---

(١) Concentration

(٢) Tuiskon Ziller

الأخلاق، تبعا لذلك مضطربة قلقة يناقض بعضها بعضا، أما إذا كانت المعلومات مرتبطة بعضها ببعض ومتصلة اتصالا وثيقا كونت حلقة مفرغة متماسكة الأجزاء تعرف في إصلاحهم "بدائرة الفكر" أصبحت الأخلاق وحدة صحيحة لا مجال معها لاضطراب سلوك الإنسان وتناقضه، فالأفكار والآراء المفككة لا تثمر إلا إرادة مختلة مفككة توجه سلوك الإنسان في نواح متناقضة.

فالمرء الذي يستبقى آراءه الدينية في ناحية من عقله، وآراءه في معاملة التجار والناس في ناحية أخرى لخير مثل لتلك الإرادة المفككة – فإذا ما تشتت حلقة الفكر ودائرته فقل على متانة الأخلاق السلام – "فالأخلاق تتوقف على الإرادة والإرادة على الرغبة، والرغبة على الاهتمام والميول، وهذه على دائرة الفكر حيث تتركز جميع العمليات العقلية"[١]، لهذا وجب أن تنحصر مهمة التربية في تكوين تلك الحلقة المفرغة الواسعة المتماسكة الأطراف، والمدرس القادر الذي له كل الأثر في تربية الأطفال إنما هو ذلك الذي يعرف "كيف ينشئ في روح الفتية تلك الحلقة المتصلة أجزاؤها كل الاتصال"[٢] "فالكتل" الفكرية المتضامنة هي وسيلة حماية المرء وحفظه من عواصف الأقدار وزعازعها.

المحورأو(الأساس)

يرى أنصار هربارت أن الوصول إلى وحدة (المعلومات) يتيسر بجعل مادة معينة محورا تدور حوله مواد (المنهاج) كلها وقد اختير التاريخ ليكون ذلك المحور، لما تتضمنه مادته من العبر والقصص والحوادث الكثيرة التي لها أثر كبير في توجيه الميول وتكوين الأخلاق ولقد أوجبوا اختيار كتب المطالعة، والمحفوظات مما له علاقة بموضوعات التاريخ"؛ والرسم يكون رسم ما في العصر من نظم العمارة المختلفة، والأسلحة، والسفن والنقود وأمثالها، ولكن ربط المواد الطبيعية والرياضية بالتاريخ ذلك الربط المحكم دونه

---

(١) رايمنت

(٢) هربارت في كتابه "علم التربية"، انظر الترجمة الإنجليزية لهذا الكتاب لفلكن.

شيء من الصعوبة، ولذلك اختار جماعة من الهرباريين وبخاصة في أمريكا أن يكون المحور هو الجغرافيا لا التاريخ، لأن هذه المادة واسطة عقد العلوم الطبيعية والإنسانية وليس من العسير ربط الحقائق الرياضية بالطبيعة، ولهذا يتخذ كتاب مثل "روبنصون كروزو"[1] أو "قصص جريم"[2] أساسًا للمطالعة وتعليم اللغة، ودروس الأشياء تكون عما يرد فيه من المواد، وكذلك الجغرافيا، والحساب، والرسم والخط.

ولما ازداد الميل إلى "العلوم الطبيعية" واتجهت الأفكار إلى العناية بها في المدارس تحت تأثير الحركة التي قام بها فروبل (١٧٨٢ – ١٨٥٢) وأشياعه اتخذت طائفة من المربين، وأكثرهم من الأمريكيين، هذه العلوم محورا للربط.

فالعلوم الطبيعية متصلة اتصالا غير قليل بالمواد الأخرى جميعها، كما أنها متصلة كذلك بكثير مما ركب في الأطفال من الميول الغريزية القوية، ومع ذلك فإنهم يقرون بأن لهذه الطريقة حدودها، فالمطالعة يجب ألا تكون كلها مقصورة على المواد الطبيعية بل أن أكثرها يجب أن يدور حول المواد الإنسانية، كالتاريخ والأدب والجغرافيا، وإذا زاد ربط العلوم الطبيعية بالحساب زيادة كبيرة كانت العاقبة إفساد كليهما.

نقد أساس هذه النظرية النفساني

يرى اتباع هربارت وتلاميذه إن العمل بهذه النظرية يؤدي بهم إلى الغاية من التربية التي وضعوها نصب أعينهم، وهي تكوين الخلق الصحيح، فثبات الإنسان على خطة مستقيمة صحيحة في كل أعماله، ناشئ من وحدة إرادته، وهذه تنتج في الأصل من تضام المعلومات في فكرة وتماسكها بعضها ببعض، فحسبما يعرف المرء من المعلومات يكون توجهه في أعماله نحو الخير أو إلى الشر، وحسب وحدة هذه المعلومات أو توزعها وانعزالها يكون استقراره على خطة معينة في سلوكه وأخلاقه أو اضطرابه في تصرفه وسلوكه، فالمعلومات هي وحدها التي توجه إرادة الإنسان.

---

(١) Robinson Crusoe لمؤلفه الإنجليزي دانيال دفو وقد ترجم أخيرا إلى العربية Daniel Defo

(٢) هذا الكتاب ألماني الأصل و Grimm هو اسم الأخوين فلهلم وكرل مؤلفيه.

والتعليم "وهو في نظرهم مجرد توصيل المعلومات" هو أذن السبيل الوحيد إلى تكوين الأخلاق، وفي هذا مغالاة كبيرة بما للمعلومات من القيمة الكبيرة في تكوين الخلق وتوحيد الإرادة، فكثيرا ما يكون أوسع الناس علما أسرعهم إلى ارتكاب الشرور والآثام، فالعلم يبين للإنسان طريق الخير كما يبين طريق الشر، ولكنه على الرغم من قيمته الكبيرة لا يجبره على انتهاج الطريق الأول وحده دون سلوك الثاني، واتجاه الإرادة يتوقف في الواقع على الاتجاه الذي اتخذته الميول والغرائز والدوافع النفسية الكثيرة، من جراء ما صادفته في بيئتها ودربت عليه تدريبا؛ كما يتوقف على ما يتصل بهذه الميول من العواطف والانفعالات النفسية، ولذلك كثيرا ما نرى بين جهلة الناس من هو قويم الخلق، شديد الصريمة في الحق، كما نرى الضعف والخبث والترد والفساد في أخلاق كثير من المتعلمين والعلماء، فالعلم وإن كان ينير للإنسان طريقة، فهو لا يدفعه دائما إلى سلوك جادة الحق، مهما كانت "دائرة" ذلك العلم متماسكة مفرغة، فهو ليس العامل الوحيد في توجيه إرادة الإنسان، وليست الوحدة المطلوبة، هي تلك "الحلقة المفرغة من الفكر" التي توهمها هربارت وأتباعه ودهوا إليها، إنما هي وحدة "الغرض" الذي يرمي إليه الإنسان في سلوكه، والغاية التي يرمي إليها في حياته.

معانيهاوحدودها

١- إن تجميع مواد الدراسة ذلك التجميع الشديد لا يفيد سوى الأطفال، إن المعرفة وحدة متماسكة، وليس تقسيمها إلى علوم، أو مواد وفنون، إلا ليسهل الطريق إلى درسها درسا صحيحا، فهو من قبيل تقسيم العمل وتوزيعه، فقديما كان فرد واحد من أمثال أرسطاطليس يستطيع أن ينزع إلى الإحاطة بكل ما أنتجه العقل البشري، أما الآن فذلك محال من وجوه كثيرة.وقد نشأ هذا التقسيم من جراء النظر إلى الكون والإنسان من نواحيهما المختلفة، ولذلك فإن التقسيم ليزداد كلما تقدم الإنسان في العلم واستبحر فيه.

ومن المعلوم أن الطفل عندما يدرك شيئا ما في بيئته يدركه إدراكا عاما من غير تحليل

كبير لأجزائه وعناصره، وكلما ترقى في العمل وترقت مداركه معه تميزت قواه العقلية وأصبح قادرا على انتزاع والتجريد والانتباه إلى شطر واحد أو أكثر من الشيء الواحد.

لهذا وجب ألا يكون ثمة تمييز بين المواد بعضها وبعض في مدارس رياض الأطفال وما في مستواها من فصول المدارس الأخرى، فهنا يصح لنا أن نجمع مواد الدراسة ونركزها حول موضوعات خاصة تتصل بألعاب الأطفال وبميولهم وحياتهم.

أما مع الكبار فمثل هذا التجميع الشديد يكون ضارا، فيجب أن نميز المواد بعضها من بعض، وأن نحتفظ بكل مادة احتفاظا يبقى عليها كيانها "وشخصيتها" ووجهة نظرها الخاصة بها.

على أن الاحتفاظ بكيان كل علم، لا يمنع المدرس أن يربط الحقيقة الواحدة في موضوع ما بغيرها من الحقائق المسقاة من العلوم الموضوعات أو بأعمال الحياة المختلفة الأخرى ما دام هذا الرابط يعين المتعلم على زيادة فهم هذه الحقيقة أو الموضوع فهما أتم وأكمل ويجعله حيا.

٢- ومن معايب هذه النظرية في التدريس أنها تخص بالعناية "مادة" واحدة من المواد الدراسية فتكون هي الظاهرة البارزة على سائر المواد التي تصبح دراستها عندئذ ثانوية، وتكون في خطر كبير من أن تهمل إهمالا ضارا.

٣- حتى إذا لم تهمل بعض المواد فإن هذا يدعو إلى إهمال كثير من الحقائق التي ينبغي على التلاميذ معرفتها منها.

٤- ومن معايبها أيضا التكرار المعيب، فلا يرى التلاميذ في كل ساعة من ساعات دراستهم سوى مادة واحدة دراسية، فكل يوم (روبنصن كروزو) أو كل يوم قصص (جريم) أو كل يوم تاريخ!!

٥- ولا شك في أن هذا التكرار يدعو إلى السأم والملل، وربما أفضى إلى كراهية التعلم وإلى النظر إلى العالم نظرة ملتوية للسبب عينه.

٦- إن فكرة تجميع مواد الدراسة نشأت في الأصل، إلى حد غير قليل، عن الميول والمنازع الخاصة بمنشئيها والقائلين بها، ويدلنا على ذلك تعدد نظمها ومحاورها، فمن أنصارها من يختار التاريخ محورا، لأنه يميل إلى التاريخ، وآخرون يفضلون الجغرافيا لأنهم يميلون إليها، فهذا يجعل المفكر يحترس كل الاحتراس من أن ينقاد لكل نظام في التربية لم يفحصه من كل الوجوه.

التنظيم[1] المدرسي والإدارة[2]

يُراد بالتنظيم المدرسي إعداد جميع الوسائل والأشياء اللازمة للتربية الصحيحة والتأليف بينها تأليفا يقدر المدرسة (أو المدارس) على أن تؤدي عملها خير الأداء.فللتنظيم معنيان، أحدهما يشمل الآخر، فهو إما يطلق على مدارس قطر، أو بلد بأسره، وأما على مدرسة واحدة، فعمل وزارة المعارف هو تنظيم مدارس القطر كلها، على اختلاف أنواعها ودرجاتها، تنظيما يجعلها تعمل كلها متعاونة، كل مدرسة في دائرتها، على سد حاجات البلد المتعددة وتقريب الأمة من المثل الأعلى الذي يرمي إليه، وتنظيم المدرسة الواحدة معناه إعداد كل ما يلزم للتعليم الصحيح فيها والإدارة المدرسية هي قيام "ناظر" المدرسة وغيره ممن له الإشراف عليها بتسيير العمل فيها تسييرا سهلا منتظما، وربط أجزائه بعضها ببعض ربطا وثيقا حتى تعمل سويا من غير تناقض، أو اضطراب، ويكفل تحقيق الغرض الذي أنشئت المدرسة من أجله؛ فيكون كل شيء في المدرسة، وكل تلميذ، ومدرس بها يؤدي العمل المطلوب منه على الوجه الأكمل الصحيح.

فالتنظيم والإدارة متداخلان بعضهما في بعض كل التداخل؛ ولكل منهما أثره في الآخر، فسوء التنظيم يضعف من قيمة حسن الإدارة ويقلل من أثرها الصالح؛ في حين أن سوء الإدارة كثيرا ما يجعل حسن التنظيم والعناية به قليل الفائدة، ومن جهة أخرى فإن حسن التنظيم يقلل بعض القلة ما قد ينجم عن الإدارة السيئة من الأخطار، وحسن الإدارة وكفايتها في سبيل سير التعليم على الوجه الأكمل، وسوء التنظيم هذا قد ينشأ من الجهل بما تقتضيه إدارة المدارس، وتستلزمه حالة التربية وكثيرا ما يكون سببه قلة المال؛ أو التقتير به على أمور التعليم وحاجاته الكثيرة.

---

(١) Organization

(٢) Administration

لحسن تنظيم المدرسة وإدارتها شأن كبير في نجاح التربية فيها وتأثيرها في التلاميذ، فهو يهيئ كل الظروف والوسائل التي تكفل راحة المعلم والمتعلم معا ويقدر كلا منهما على أن يحصل على أقصى ما يستطاع من الفائدة في أقصر وقت، وببذل أقل جهد، فنوفر بذلك على التلاميذ والمدرسين وقتا طويلا، وجهدا كبيرا لأننا نوجه طاقة المتعلم كلها إلى ما هو بصدده من العمل، كما توجه جهد المدرس كله ونحصره في القيام بمهمته والعناية بها، فلا يضيع وقته وجهده، ولا وقت التلاميذ وجهدهم في تقليل أثر العوامل السيئة التي تقف في سبيل قيامه بعمله أو التي قد يكون لها الأثر السيء في أخلاق التلاميذ، وفي صحة جسومهم وعقولهم.

لهذا يجب أن نعني العناية الكبرى بالأمور الآتية وما يتفرغ عليها:-

١- اختيار موقع المدرسة؛ وحسن بنائها، ونظام هذا البناء وتنسيقه بشكل يحقق الغرض الذي ترمي إليه المدرسة.

٢- أثاث المدرسة، وأدواتها المختلفة اللازمة.

٣- تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول تقسيما يمكن كل تلميذ على حدته من الحصول على أكبر فائدة من التعليم يستطيع الحصول عليها في سنة وفي المرحلة التي هو فيها، وحسب الغاية من التربية.

٤- توزيع العمل على المدرسين توزيعا يتفق وكفايتهم وخبرتهم واستعداداتهم وفائدة التلاميذ أنفسهم.

٥- جدول المدرسة الذي حسبه يسير العمل سيرا حسنا مطردا، فتدرس كل مادة في أنسب الأوقات وأصلحها للاستفادة منها، من غير أن نرهق التلاميذ إرهاقا يحدث فيهم من التعب ما يضر بهم، وبالعمل نفسه.

٦- الطرق العامة للتدريس

٧- دفاتر المدرسة وسجلاتها حيث يدون تقدم كل تلميذ ومواظبته وترقيته وكل ما يتعلق

به، وفي الجملة تجب العناية بكل ما يجعل المدرسة بيئة تربوية صالحة ذات أثر فعال في تكوين التلاميذ، معينة للمدرس على تأدية عمله على أحسن ما يستطيع في أصلح وسط وأليقه.

موقع المدرسة وبناؤها

إن لموقع المدرسة ونظام بنائها أثرا كبيرا في تربية التلاميذ وبخاصة من الوجهتين الجسيمة والخلقية، ولهذا عنى بهما المشرفون على العليم في بلاد العالم الراقية عناية كبيرة، فالعناية بالمدارس دليل حسي على اهتمام الأمة بأبنائها وبناتها الذين هم عتادها، ومصدر ترقيها في الحاضر والمستقبل.

إن مظهر بناء المدرسة، وجمال شكله، في "بساطة" وروعة تدلان على الغرض منه، يجعل التلاميذ فخورين بانتسابهم إلى معهدهم العلمي كما يجعل أهل أهل الحي شاعرين شعورا مستمرا بضرورة التربية وبمثلها العليا التي ترمي إليها. فالمدرسة بناء يتجسم فيه غرض سام ومثل أعلا، وأنه لمن الأمور المقررة في فن العمارة أن كل بناء يجب أن يشعر الناظر إليه والداخل فيه بالغرض منه، فمن الخطأ أن نهمل العناية بمظهر البناء المدرسي حتى لا يدري المرء إن كان ما يراه مدرسة أو سجنا أو مصنعا أو بيتا مؤجرا لسكن أسرات مختلفة، وليس شك في أن قيمة مظهر المدرسة لتعلو في الأحياء الفقيرة المزدحمة بالسكان الذين يغلب عليهم الجهل وفوضى الأخلاق، فأثره فيهم يستهويهم إلى العناية بما لا يعنون به عادة من تربية أذواقهم وتحسين حالهم وترقيتها من الوجهتين المادية والروحية، فالمال الذي يتفق في إتقان بناء المدرسة وتجميله مع البساطة ليس مالا ضائعا، بل هو استثمار بفائدة مركبة.

فحسن البناء وجمال موقعه وشكله، يشرح صدر المتعلم، ويجعله يقبل على العلم، ويحبب إليه الحياة المدرسية، فيكون لها فيما بعد أجمل الأثر في نفسه، كما أنه من جهة أخرى يخفف على المدرس أثر تلك الحياة النمطية الجافة التي قدر له أن يحبياها.

ولموقع المدرسة أثر كبير في صحة التلاميذ والمدرسين معا؛ فهم يقضون فيها جزءا

كبيرا من حياتهم اليومية؛ كما أن له أثرا آخر في سير التعليم، ومقدار انتباه التلاميذ إلى دروسهم، ومعلميهم، وفي مقدار الجهد الذي يستطيعون بذله في التعليم.

ولنظام البناء وهندسته ضلع كبير في تسهيل إدارة المدرسة، وتمكين "ناظرها" من الإشراف على كل ما يجري فيها من غير عناء كبير؛ وفي جعل المدرس والتلاميذ في خير وسط ممكن للإفادة والاستفادة.

موقع المدرسة

١ – يجب أن تبنى المدرسة في بقعة جافة التربة خالية من (الرطوبة)، فإن كان لا مندوحة عن بنائها في أرض رطبة مثل التربة الطينية فيجب أن تؤخذ الاحتياطات الفنية المعمارية المختلفة حتى لا يكون لهذه الرطوبة تأثير في بناء المدرسة ولا في صحة تلاميذها؛ والنظم الحديثة المعمارية في وضع الأسس ومنع الرطوبة كفيلة بذلك.

٢ – وأن تكون بعيدة كل البعد عما يكون ذا خطر على الصحة، كالأمكنة الغمقة (المستنقعات) حيث تكثر جراثيم الأمراض المعدية، وتنتشر الروائح الكريهة؛ هذا وكثير من الأطفال سريع التأثر بالأمراض المختلفة.

كذلك يجب أن تكون المدرسة بعيدة عن الأماكن التي تكثر فيها الجلبة والضوضاء كالمصانع، أو كجوار السكك الحديدية، والشوارع العامة حيث تكثر الحركة التجارية، وتزدحم المارة، فالجلبة الكثيرة أثر غير قليل في الأعصاب، وفي تشتيت انتباه التلاميذ، وإجهاد المدرسين وإرهاق أعصابهم.

٣ – أن تكون بعيدة عن المباني المجاورة لها بعد كافيا، يقدر عادة بضعف علو أقرب المباني إليها.

٤ – أن تكون خالية من جهاتها الأربع، يتخللها الهواء والشمس من كل نواحيها.

٥ – كذلك يجب أن تكون وسط الحي الذي أنشئت لأجله، حتى لا يضطر التلاميذ الصغار إلى قطع مسافات كبيرة كل يوم في الذهاب إلى المدرسة والعودة منها.

نظام بناء المدرسة

الغرض من العناية بنظام المدارس تسهيل الإشراف على التعليم في حجراتها وعدم تداخلها بعضها في بعض تداخلا يُؤثر تأثيرًا سيئًا في سير التعليم وطرقه، فيفسد على المدرس نظامه، ويتلف على التلاميذ انتباههم واهتمامهم، فيجب أن يكون نظام البناء وهندسته وافيا بالغرض الذي من أجله أنشئت المدرسة سواء أكانت روضة الأطفال أم مدرسة صناعية، أم ثانوية، فيكون بالبناء من الحجرات ما يسع كل حاجات المدرسة ومطالبها، فضلا عن حجر الدراسة وحجرات الناظر، والمكتبة، ويجب أن يكون بها فناء يتسع لكل تلاميذها يجتمعون فيه ويتجولون، أو يلعبون؛ ويجب ألا تقل مساحته عن أربعة أمتار مربعة لكل تلميذ، وحديقة مدرسية لدراسة فلاحة البساتين؛ ومكتبة عامة؛ ومتحف؛ وحجرة للأكل؛ وأخرى للمعاطف؛ وحجرة واسعة للمحاضرات العامة، وحجرة عامة لاجتماعات التلاميذ أو الطلبة، وأخرى للرسم، وغيرها للأشغال اليدوية، وحجر الدروس الطبيعة ومبادئ العلوم والتاريخ الطبيعي؛ ذلك إلى ما تستلزمه حاجة التلاميذ من المرافق الكثيرة المتنوعة التي يجب أن يكون عددها متناسبا مع عدد تلاميذ المدرسة.

أن نظام المدرسة وحجرها وأفنيتها ومرافقها يجب أن يكون متماشيا مع نظم التربية وما تتطلبه طرائق التدريس الحديثة؛ فهذه النظم وتلك الطرائق آخذة في التغير السريع، فإن اهتمام المربين الآن متجه إلى العناية بدروس تعطي في الهواء الطلق، وبالإكثار من الأشغال اليدوية والرياضة البدنية، ومن العناية بالموسيقى، والفنون الأخرى، ومن إعطاء التلاميذ حرية غير قليلة في المدرسة؛ كذلك يتجه الميل إلى تغيير نظام التدريس في الفصول وتعويد التلاميذ العمل بأنفسهم في كسب العلم والخبرة، أكثر من اعتمادهم على المدرس، فطريقة "دالطن" مثلا أو طريقة "وينتكا"[١] أو طريقة "دكرولي"[٢] تتطلب نظاما خاصا غير نظام الفصل المألوف لنا في مصر فهي تقتضي الإكثار من الحجر المعدة

---

(١) Winnetka

(٢) Decroly

للمكاتب والمطالعة الخاصة، وحجر المذاكرة والأشغال اليدوية وأندية التلاميذ الخاصة بهم فهي كلها تعني[1] بالتعليم الفردي.

ومهما يكن الأمر فحجرة الدراسة العادية يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية حتى يأتي التعليم فيها بالنتيجة المرغوب فيها.

١- أن تكون الحجرة مستطيلة الشكل، وأن تكون نسبة الطول إلى العرض كنسبة ٣ : ٤ أو ٥ : ٦ عادة.

٢- أن يحسب لكل تلميذ متر ونصف متر مربع على الأقل من سطح الحجرة، فحشد الأطفال وتكديسهم في الفصول من غير اكتراث لحاجتهم إلى الهواء الطلق مضر بهم ضررا بليغا يظهر أثره في كبرهم إن لم يظهر في صغرهم، ولا سيما الصغار منهم الذين يضطرون إلى الجلوس آخر الحجرة، فضلا عن أنه مضر بصحتهم، وعائق لنموهم الطبيعي، فهو يقف في سبيل تعلمهم التعلم الصحيح، كما يقف في سبيل نموهم الجسماني!

٣- ألا يكون طولها مفرطا، حتى يستطيع التلاميذ جميعا سماع صوت المدرس واضحا، ورؤية السبورة والكتابة التي عليها والخرائط الجغرافيا وغيرها بلا إجهاد لعقولهم، أو عيونهم، وتفرض وزارة المعارف الإنجليزية على كل مدرسة غرامة إذا قل ما يخص التلميذ الواحد في الحجرة عن تسعة أقدام مربعة من سطح الحجرة، و٩٠ قدما مكعبة من حجمها، وذلك أقل ما يسمح به في نظام التعليم العادي، ولكن علماء التربية والصحة حتى من الإنجليز أنفسهم لا يرتضون بأقل من ٢٥ قدما مربعة لكل تلميذ.

٤- أن يكون ثمة تناسب بين ارتفاعها وعرضها، فإذا كان الارتفاع عظيما لا يتناسب مع عرض الحجرة أثر في صوت المدرس وشتته، ويجب أن يكون حجمها بحيث يكفل

---

(١) أنظر بعد

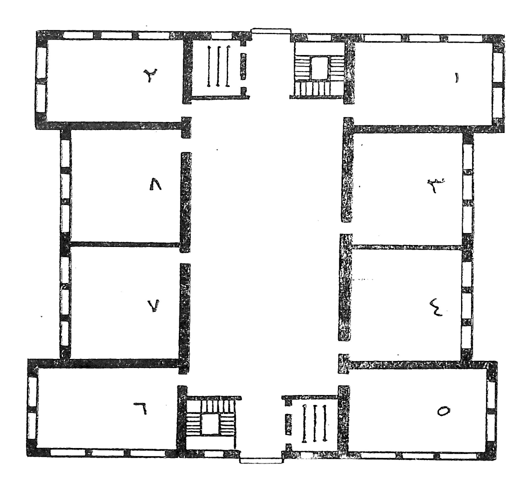
لكل تلميذ فيها نحو ٨ أمتار مكعبة على الأقل.

٥- أن يكون النور فيها كافيا يمكن التلاميذ من القراءة والكتابة وغيرهما من الأعمال الدقيقة من غير أن يحنوا جذوعهم، أو يقربوا أعينهم من الكتاب أو الكراسة قربا يتعب أبصارهم، وعقولهم، ويحدث لهم من الصداع والتعب ما يمنعهم من مواصلة الدرس أو يجعله قليل الجدوى، ويجب ألا يصدر النور من الأمام فذلك يعشي النظر ويسدره؛ ولا من الخلف لأنه يضع كراسات التلاميذ وكتبهم في ظل أجسامهم، كما أنه من جهة أخرى يضايق المدرس نفسه، ولا من اليمين حتى لا تقع الكتابة في ظل اليد، وإنما من الجهة اليسرى، وإذا كان الضوء الآتي من الجهة اليسرى غير كاف وجبت زيادته بضوء إضافي من الجهة اليمنى أو الجهة الخلفية على شريطة أن يكون الضوء الآتي من الجهة اليسرى هو الأقوى ويجب أن نلاحظ في حجرات الرسم أن يكون ضوؤها آتيا من جهة الشمال، إذ أن الضوء الآتي من هذه الجهة "ثابت" غير متقلب، ويجب أن يكون النور وزعا توزيعا متعادلا في كل أنحاء الحجرة وهذا يرجع إلى سعة النوافذ واتجاهها فيجب أن تكون مساحتها نحو ربع مساحة الحجرة أو خمسها على الأقل، وأن ترتفع حافتها عن الأرض بما لا يقل عن متر وربع متر، ولا تزيد المسافة بين حافتها العليا وبين السقف على نصف متر حتى لا يأتي النور أفقيا، فيكون في مستوى وجوه التلاميذ، فيضر بعيونهم ويجهدها ويحدث ظلا كثيرا مضطربا، وحتى لا يتجمع الهواء الفاسد في أعالي الحجرة، وينبغي ألا تكون ثمة فواصل كبيرة بين كل نافذة وأخرى حتى لا ينشأ من ذلك ظل يضايق التلاميذ ويقلل الضوء في الحجرة.

ومما يحسن ذكره، ولفت النظر إليه أنه يجب ألا يكون في حوائط الحجرات من "الكرانيش" والحلي ما يمكن أن يكون ملجأ للأتربة والجراثيم، وأن تطلي الحوائط بطلاء متين أملس، والجزء الأسفل من حوائط الحجرة يجب أن يطلى بدهان زيتي أدكن اللون أو أخضره إلى ارتفاع لا يقل عن متر ونصف متر، وفي كثير من المدارس الأوروبية قد يغطي

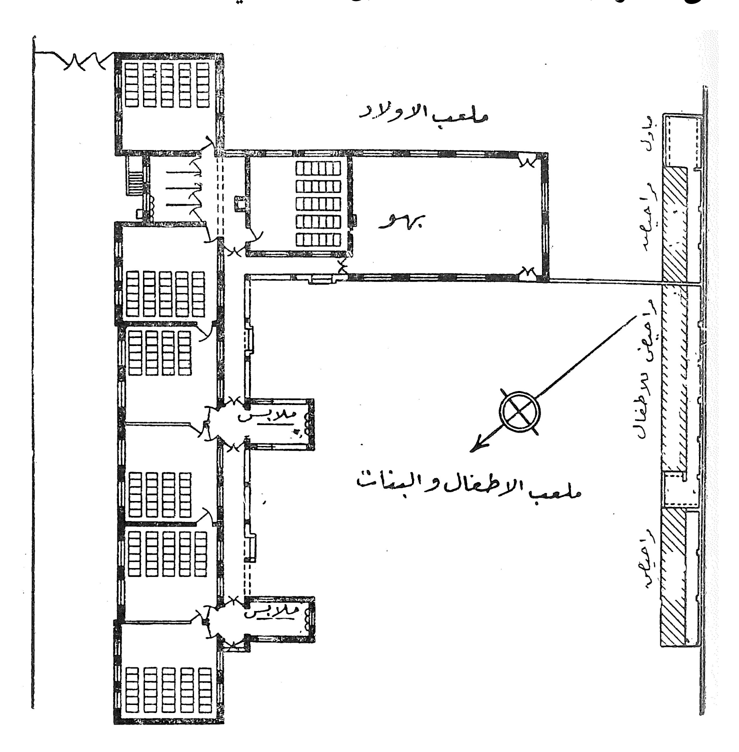
هذا الجزء الأسفل من الجدار بمربعات من القيشاني الأبيض، كذلك يجب أن يدهن باقي أجزاء الحوائط بلون رمادي أو مائل قليلا إلى الخضرة، فاللون الأبيض قد يجعل النور قويا في الحجرة فيتعب الأبصار، على أن اختيار اللون من حيث هو يتوقف في الحقيقة على مقدار الضوء الذي يصل إلى الحجرة، فالحجرات القليلة الضوء يجب ألا تطلى بلون أدكن وإنما بلون فاتح كثيرا.

كذلك تجب العناية بأرض الحجرة، فينبغي أن تكون صلبة، صامتة، لا حفر بها ولا شقوق تتجمع فيها الأتربة والأقذار وتكون مرتعا للجراثيم الضارة بصحة التلاميذ؛ أو تجعل للسير عليها صوتا يسير التعليم؛ ولعل خير "أرضية" ما صنعت من مكعبات الخشب الصلب؛ أم من الألواح السميكة، أو من الأخشاب المتحجرة المتركبة من نشارة الخشب ومواد أخرى إضافية أو بمادة جديدة تعرف بالزيوليت (**Ziolithe**) وتتكون من أخشاب وأحجار وهي مستعملة كثيرا في المدارس الألمانية، ويحسن أن تزال الزوايا التي بين أسفل الجدار والأرضية بأن تجعل مقوسة حتى لا يتجمع فيها الأتربة وتضايق الخدم في التنظيف.



شكل (١) يمثل مدرسة ذات بهو كبير في الوسط وحوله حجرات التدريس.. وترى الحجرتين ١ ، ٦ سيئتين من حيث مسقط النور

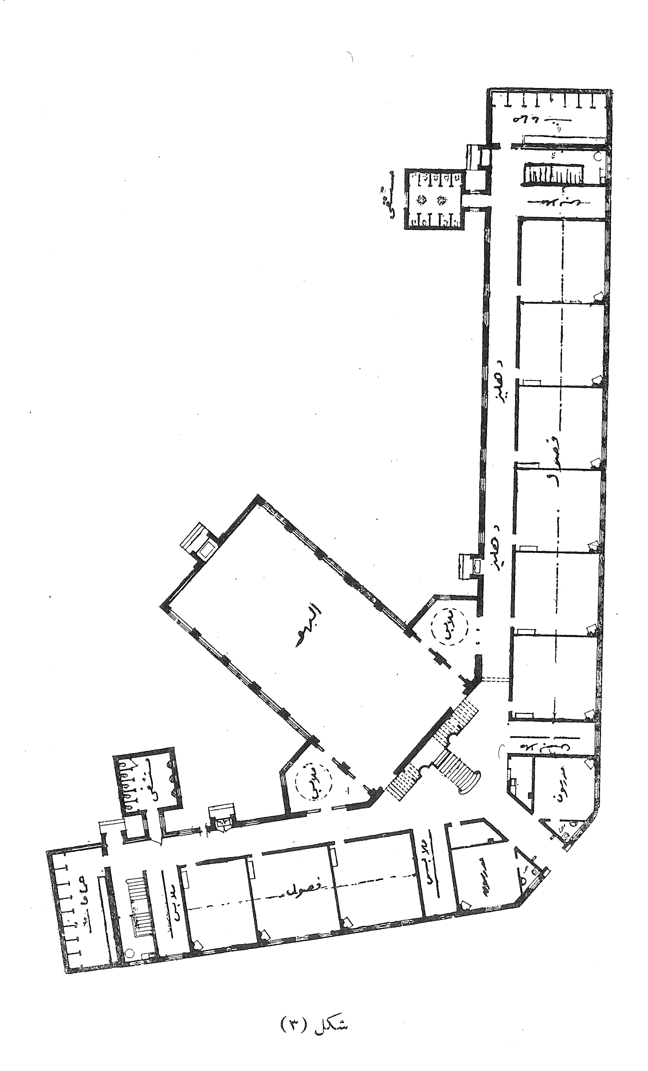
من العادة في إنجلترا أن تبنى المدارس على شكل يكاد يكون واحدا فيها كلها، ففي الوسط بهو كبير وحواليه حجر الدراسة، ولكل حجرة مدخلها الخاص. إلا أن لهذا النظام عيوبه؛ فالبهو كثيرا ما يكون مظلما، غير جيد التهوية واجتماع بعض الفصول فيه يضر بالتعليم في الفصول الأخرى، فخير من ذلك أن تطل حجر الدراسة على دهاليز، أو "فرندات" ليس أمامها من الناحية الأخرى فصول ما كما هو متبع في أمريكا، فيكون شكل المدرسة كشكل حرف H الأوروبي، ويحسن أن تكون المدرسة طبقة واحدة أو اثنتين على الأكثر، إذا كان ثمة حاجة ماسة إلى الاقتصاد في المساحة.



شكل (٢) يمثل أول مدرسة انجليزية بنيت على الطراز ذى الفرندات المعروف بطراز Staffordshire

وقد كثرت الآن المدارس ذات "الفرندات" أو الدهاليز هذه في أكثر بلدان العالم

الراقية، وأكثر المدارس المصرية الكبرى الجديدة مبنية على هذا النسق كالمدرسة العباسية في الإسكندرية أو مدرسة المعلمين العليا، وأول مدرسة بنيت في إنجلترا على هذا النظام هي مدرسة في مقاطعة "استفردشير" وتمتاز عن غيرها بأن تكون مكونة من أبنية متعددة لا من بناء واحد حتى تكون الحجرات كلها معرضة للشمس ويدخلها الضوء الكافي.



شكل (٣)

من هذا ترى أن المدرسة يجب أن تكون في محل خاص بها، بنى على أن يكون

مدرسة، وأما ما بني على أن يكون مسكنا، فلا يصلح بالطبع أن يكون مدرسة مهما روعيت فيه الشرائط الصحية، فالمدرسة شيء والبيت شيء آخر؛ ولكل منهما وظيفة ونظام خاص به، فكل شيء في نظام المدرسة يجب أن يكون مقصودا بذاته ومعينا على تحقيق الغاية النبيلة التي تسعى المدرسة إلى بلوغها، هذا وإن استئجار المساكن لتكون مدراس، لا تلبث مدارس مدة طويلة تتمكن فيها من خلق اسم لها، وتكوين روح خاصة بها، ومعلوم أن لأسم المدرسة وسمعتها التاريخية أثرا كبيرا في نفوس التلاميذ يدعو أنهم إلى الاحتفاظ بهما والإعلاء من شأنهما، فالمتخرج في مدرسة من مدارس إنجلترا الكبرى مثل أيتن (**Eton**) أو رجبي (**Rugby**) يفخر بانتسابه إليهما ويعمل على أن يكون جديرا بهذا الانتساب، ومن جهة أخرى فإن استئجار المساكن، أو القصور القديمة، لتكون مدارس، سياسة اقتصادية عقيمة من جهتين من حيث قيمة الإيجار نفسها، ومن حيث أن جزءا كبيرا من المباني يظل غير منتفع به، لأنه لا يصلح حجرا للدراسة ولا لغيرها مما تتطلب حاجات المدرسة.

ومهما روعي من الشرائط الصحية في نظام المدرسة واختيار أرضها وغيره، ولا يكون له قيمة كبيرة إذا كان المشرفون على المدرسة مباشرة يهملون في إدارتهم إياها العناية بالأمور الصحية، التي لا بد من مراعاتها في كل مكان يجتمع فيه عدد كبير من الناس كبارا أو صغارا، كالتهوية، وإدخال ضوء الشمس، والنظافة التامة من كنس ورش، وإبعاد العثير، وتنظيف دورة المياه، والتطهير وقت الحاجة إليه؛ كل ذلك في أوقات معينة منتظمة من غير هوادة أو إهمال.

أثاث المدرسة وأدواتها

إن كل شيء يتعلق بالمدرسة يجب أن يكون موضع عناية وتفكير كبير من المشرفين عليها والقائمين بتدبير أمورها، فقد يكون لما يظنه المرء تافها، قليل الخطر شأن كبير في تسهيل لتعليم، وجعله ذا أثر دائم في نفوس التلاميذ، أو قد يكون له من جهة أخرى أثر ضار بصحة التلاميذ، وبتعلمهم، وأخلاقهم.

ولا شك أن التعليم قد يكون مثمرا ناجعا من غير أثاث جيد أو فاخر، وبلا أدوات كثيرة إذا كان المعلم قادرا، خبيرا بما تطلبه مهنته؛ ولكن هذا المعلم نفسه إذ وجد من حسن الإدارة والتنظيم ما يمده بالأثاث النافع، والأدوات المعينة على حسن التدريس والفهم كانت نتيجة عمله أفضل كثيرا مما لو ترك من غير أدوات ووسائل للإيضاح والتفهيم، ومن جهة أخرى فإن التعليم يكون سيئا ضارا إذا قام به المدرس العاجز، مهما أكثرنا له من الأدوات والأثاث وأحسنا اختيارها كل الإحسان.

فعند اختيار أثاث المدرسة يجب مراعاة ما يأتي:

١- المنفعة: والمنفعة هنا ذات معنى شامل يضم كل العوامل التي لها أثر في التعليم وفي التربية كالصحة، والراحة، وتقليل التعب، وتأدية الغرض المطلوب منها حق الأداء.

٢- المتانة: فليس أثاث المدرسة للزينة وإنما للاستعمال، والأطفال يتلفون كل شيء هش، سهل الكسر أو التلف، هذا وأن الأثاث المتين ليوحي إلى التلاميذ القوة، والثبات؛ فيجب ألا يكون للرخص الاعتبار الأول في اختيار الأثاث المدرسي.

٣- الشكل: إن الشيء المتين لا يقتضي أن يكون قبيح الشكل، فمن السهل الجمع بين الشكل ومتانته ومنفعته، وكما أن متانة الأثاث توحي إلى التلاميذ القوة والعناية، فإن جماله يوحي إليهم الاحتفاظ والعناية به، ويربي فيهم الميل إلى كل متسق الأجزاء جميل الشكل.

٤- سهولة النقل: إن المدرسة بحاجة دائمة إلى النظافة، وإلى نقل الأثاث المختلف من حجرة إلى أخرى، أو من موضع إلى آخر، فإذا كان هذا من حجم كبير ثقيل، أو كان مثبتا لا يستطاع نقله، كان ذلك داعية إلى تراكم الأتربة وغيرها عليه مما قد يضر بصحة التلاميذ، وإلى تقليل مقدار الفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذا الأثاث.

٥- سهولة التنظيف: وهذا يقضي ألا يكون أثاث المدرسة به من "الحليات" وغيرها ما يسمح للأتربة أن تدخل في ثناياه العديدة وتستقر فيها.

التخوت المدرسية

ضرورتها وأهميتها

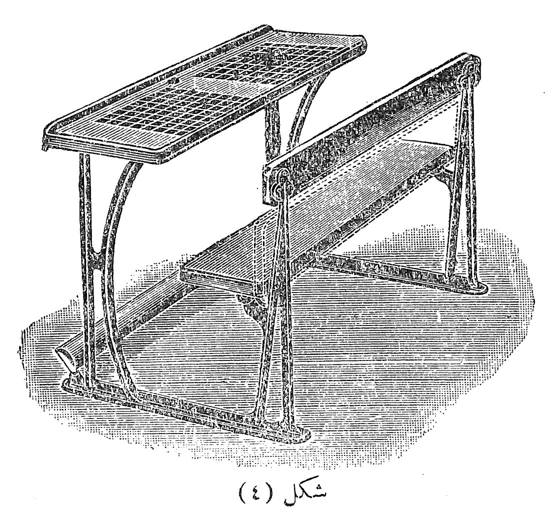
إن من أهم أثاث المدرسة التخوت، ولذلك كانت موضع عناية كبيرة من المربين ومنظمي المدارس في جميع البلدان الراقية، فالطفل يقضي جزءا كبيرا من حياته المدرسية اليومية جالسا، مقضيا عليه بعدم الإكثار من الحركة والتنقل الغريزتين فيه، والضروريتين لتمام نموه وكمال ترقيه الطبيعي، ولذا فإن كثيرين من المتهمين بمعالجة إصلاح التربية ونظمها يسعون لتقليل مدة جلوس الطفل، ويحضون على قضاء جزء كبير من وقته في الحقول، وفي المتاحف العامة، وفي المصانع، أو المعامل الكيماوية و"الطبيعة"، وحجر الأشغال اليدوية تحت إشراف مدرسية وأساتذته وإرشادهم، فيطلقون لهم جزء كبير من الحرية تترقى فيه عقولهم وميولهم الخاصة ويتجلى استعدادهم وتتمتن أخلاقهم، وتتمكن جسومهم من أن تنمو من غير ضغط ولا حجر، وعلى الرغم من السعي لإيجاد هذا الإصلاح، وعلى فرض يسر تنظيمه وتعميمه وأخذ التلاميذ به في صغرهم، فإن جزءا غير قليل من الوقت سيصرف في الجلوس في حجر الدراسة، للمذاكرة أو للدرس، وإذا لاحظنا أن جسوم التلاميذ وصحتهم معرضة لكثير من الأمراض، والعاهات، والعادات السيئة في الطفولة من جراء سوء الجلسة وقلة الاهتمام بها اتضح لنا سبب عناية المربين بالتخوت وشكلها ونظامها، وحضهم المدرسين على الالتفات إلى الجلسة والوقفة الصحيحتين عند القراءة والكتابة، والسير والوقوف

الجلسة الصحيحة:

يراد بالجلسة الصحيحة ما لا ينجم عنها ضرر ما بجسوم التلاميذ ولا بقوة بصرهم، فيجب أن يجلس التلميذ وجذعه عمودي، ورأسه معتدل غير منحن نحو جهة ما، ويجب أن تصنع ساقاه زاوية قائمة مع فخذيه، وان تكون القدمان منبسطتين على الأرض أو على قطعة الخشب المخصصة لهما؛ وكتفاه في مستوى واحد، وإذا قصد الكتابة فيجب أن يميل الرأس قليلا إلى الأمام وأن توضع الذراعان على المكتب؛ وأن تكون المسافة بين

العين والكتاب أو الكراسة نحو خمسة وثلاثين سنتيمترا على الأقل.

أما إذا وقف التلميذ فيجب أن يكون منتصب القامة معتدلها؛ بارز الصدر من غير تكلف أو مبالغة.



شكل (٤)

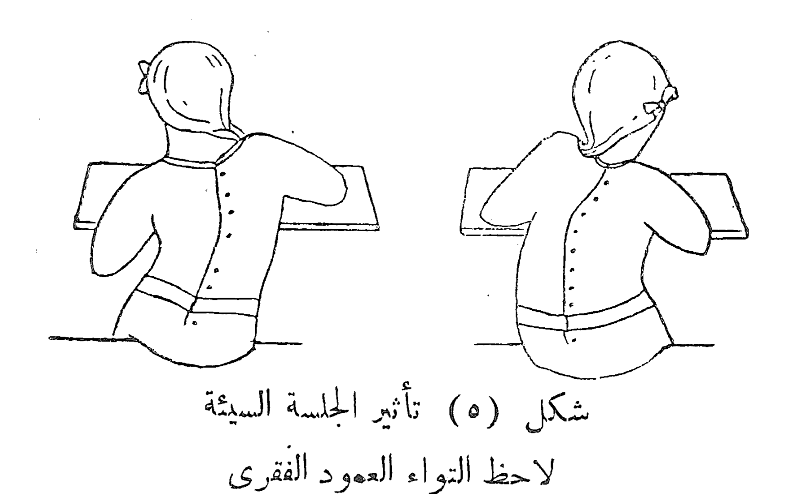
التخوت المستعملة فى بعض رياض الاطفال والقرى الصغيرة فى المدارس الاولية الأوربية

فلكي يتسنى للتلميذ ذلك يجب أن تتوافر في التخوت الشروط الآتية:

١- يجب أن يكون ارتفاع المقعد مساويا لطول ساق التلميذ من الأرض إلى الركبة.

٢- أن يكون عرض المقعد مساويا لثلثي طول الفخذ، ولخمس طول التلميذ كله.

٣- أن يكون ارتفاع سطح المنضدة عن مستوى المقعد بحيث يتسنى للتلميذ وضع ساعديه بسهولة وكان بعد المرفقين عن الجانبين لا يزيد على ستة سنتيمترات عليها؛ من غير أن يحدث ذلك ارتفاعا لأحد الكتفين أو انخفاضا للآخر، فإذا كان سطح الدرج عاليا كان الكتاب، أو الكراسة قريبا من العين؛ وإذا كان منخفضا اضطر التلميذ إلى الانحناء، وفي ذلك من الضرر ما فيه، ويعرف هذا الارتفاع اصطلاحا "بالفرق".

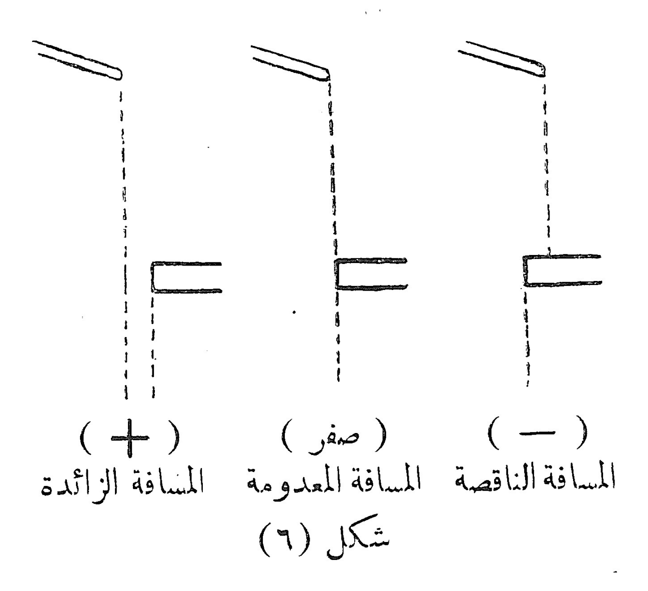


شكل (٥) تأثير الجلسة السيئة
لاحظ التواء العمود الفقرى

٤- أن يكون سطح الدرج مائلا نحو ١٥° درجة عند استعماله للكتابة، أما عند القراءة فيجب ألا يقل الميل كثيرا عن ٤٥°، لهذا تصنع بعض التخوت بحيث يمكن تغيير ميل أدراجها، وخير التخوت ما كانت مسافتها صفرًا أو ناقصة على شريطة ألا يكون "النقص" كبيرًا وإلا ضايق التلاميذ في الخروج والدخول وفي الوقوف، وأن يُطلى سطح الدرجة بلون غير براق حتى لا يعكس ضوءًا كثيرًا على عيني التلميذ الجالس أمامه.

٥- يُسمى البعد بين حافة المقعد الأمامية وبين العمود النازل من حافة الدرج الداخلة "مسافة"، فإن نزل العمود على حافة المقعد سُميت المسافة معدومة أو صفرًا، وإن نزل هذا العمود على المقعد نفسه سُميت المسافة "ناقصة"، أما إذا لم يمس العمود حافة المقعد وكان بينهما سُميت المسافة "زائدة".

٦- يجب أن يكون لكل مقعد ظهر مائل إلى الجهة الخلفية نحو عشر درجات، وأن يكون لوحي كتفي الطفل المستند إليه حتى يساعده على جعل جذعه منتصبًا لا التواء فيه.



شكل (٦)

فخير أنواع التخوت هي المعدومة المسافة، أو ناقصها، على شرط أن يكون لكل طفل تخته المناسب، أما التخوت الزائدة فكثيرة الضرر بالتلاميذ لأنها تضطرهم إلى إمالة أجسامهم أو ثنيها نحو "الدرج" فيكون ثمت ضغط على الأعضاء الحيوية — القلب والرئتين وعلى الأحشاء، فضلا عن أنها تجعل التعب يسرع إليهم، وعلى الرغم من ذلك كله فهي منتشرة في كثير من المدارس لما يجد فيها التلاميذ من السهولة في الوقوف والخروج منه أو الدخول إليها، على أن هذه الميزة أصبحت لا قيمة لها بعد جعل المقعد ذي مفاصل يمكن رفعه عند الوقوف والخروج والدخول.

أنواع التخوت

التخوت ثلاثة أنواع: طويلة، وفردية، وزوجية.

تتكون التخوت الطويلة المستعملة في مصر من أربعة أدراج عادة، وهي ذات مقعد واحد طويل لا ظهر له عادة، وتتكون من ستة محال أو سبع في كثير من بلاد أوروبا، ولاسيما في المقاطعات الشمالية في إنجلترا حيث تعرف بالتخوت "الشيفلدية" نسبة إلى

مدينة "شفيلد"، وتختلف هذه عما يستعمل في مصر من حيث أنها مثبتة في أرض الحجرة، ولكل تلميذ مقعد خاص منفصل عن المقعد الآخر ولكنها كلها مثبتة كذلك في الأرض وهذه التخوت الطويلة كثيرة الضرر وليس لها مزايا تفضلها على النوعين الآخرين سوى أنها أقل نفقة منهما، وأكثر اقتصادا من حيث المكان الذي تشغله، وليس ثمة واحد الآن من المربين والعالمين بحاجات الطفل الصحية يحاول أن ينصح بها.

أما التخوت الفردية فهي ما أعدت لأن يجلس على كل منها تلميذ واحد، وهي أحسن الأنواع جميعا، وهي التي يكثر استعمالها الآن في مدارس أوروبا وأمريكا المنتظمة، وتمتاز بالفوائد الآتية:

١- يُمكن اختيار التخت المناسب لكل طفل تمام المناسبة.

٢- سكون كل تلميذ منعزلا عن غيره، حرا في حركته عند الدخول والخروج والوقوف.

٣- أنها تحمل التلميذ على الاعتماد على نفسه وحدها.

٤- تسهل على المدرس الاحتفاظ بنظام الفصل، ومراقبة التلاميذ، والأشراف على أعمالهم كل منهم من غير إقلاق للآخرين.

وكل ما يُمكن أن يؤخذ على التخوت الفردية من العيوب أنها غالية الثمن وتشغل جزءا كبيرا من سطح الغرفة، وهذه في الواقع ليست عيوبا تذكر بالإضافة إلى ما لها من المحاسن الكثيرة.

أما التخوت الزوجية فهي وسط بين الطويلة والفردية، فكل تخت مخصص لجلوس تلميذين اثنين، وهي تجمع من مميزات التخوت الفردية وتتخلص من مساوئ الطويلة.

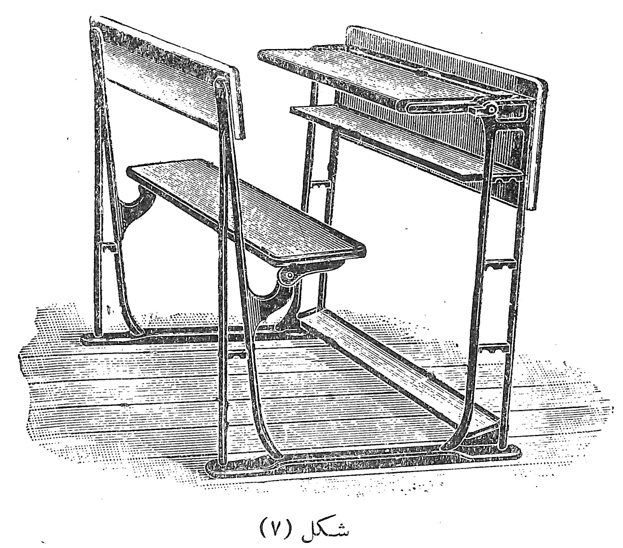
التلاميذ والتخوت

على هذا يُقال أنه يجب أن يكون لكل تلميذ "تخت" خاص به يناسبه تمام المناسبة حتى لا يعوق نمو جسمه، ولا يشوهه، او يحدث به عاهة من العاهات المختلفة وقتية كانت أو مستديمة، أو يتعبه فيقلل من قيمة استفادته من المدرس والدرس، فمن الخطأ

الكبير أن يترك التلميذ يختار تخته حسب المصادفة أو الهوى ويجلس في أي تخت يشاء كما هو المتبع الآن في أكثر المدارس المصرية، فالتخوت يجب أن تناسب التلاميذ مناسبة ملابسهم لأجسامهم، ولهذا يحسن أن يكون لكل مدرسة عدد كبير من التخوت ذات الحجوم المختلفة، وأن يوضع في كل حجرة التخوت التي تناسب سن التلاميذ المجموعين فيها، ونمو جسمهم، ففي بداية كل سنة مكتبية يجب أن يراعي الناظر ذلك، فينقل كل تلميذ نما جسمه إلى ما يناسبه من التخوت الأخرى، ولذلك تصنع التخوت على خمسة مقاييس مختلفة في فرنسا، وبعض بلدان سويسرا، وعلى ستة في إنجلترا؛ وثمانية في ألمانيا والنمسا وبعض ولايات أمريكا وذلك ليتسنى لكل تلميذ أن يحصل على المقعد والدرج الذين يناسبانه، وبذلك نتجنب الأضرار التي تلحق التلاميذ من جراء وجود صنف واحد من التخوت.

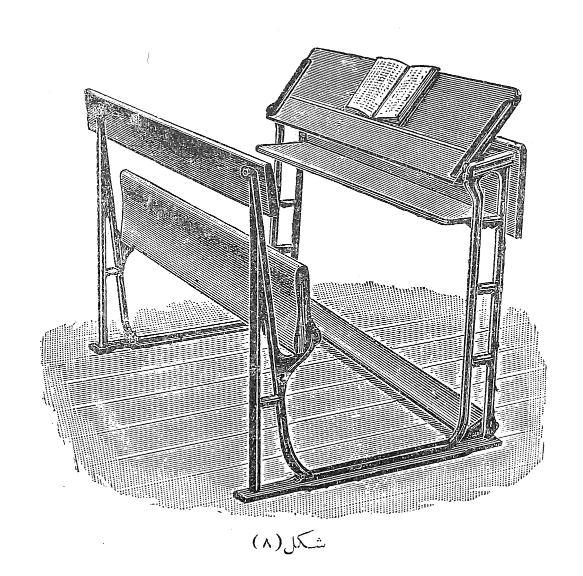
ولكن لتقليل هذه النماذج الكثيرة اخترعت أنواع عدة من التخوت يمكن رفع مقاعدها أو تخفيضها، أو تقريب أدراجها من المقاعد وإبعادها عنها بحسب حاجة التلاميذ عند الكتابة أو القراءة وبذا لا يضطر المدرس إلى تنقيل التلاميذ من مكاتبهم وأدراجهم ويغيرها، وكذلك يصبح التخت "ناقصا" أو "زائدا" أو عديم المسافة؛ ويكون الفرق كبيرا أو صغيرا حسب حاجة التلميذ وسنه ونمو جسمه.

وترى ذلك في الأشكال ٩ و١٠ و١١ و١٢ فالتلميذ في شكل ١٠ جالس جلسة غير صحيحة، فإذا عدل التخت وقرب الدرج من المقعد أصبحت الجلسة صحيحة والمقعد مناسبا له كل المناسبة.

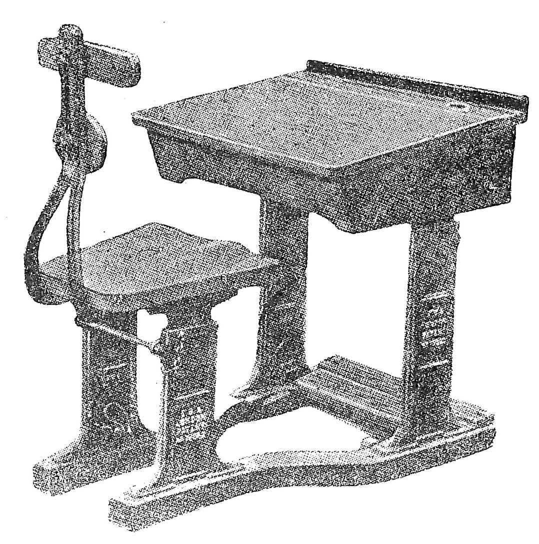


شكل (٧)

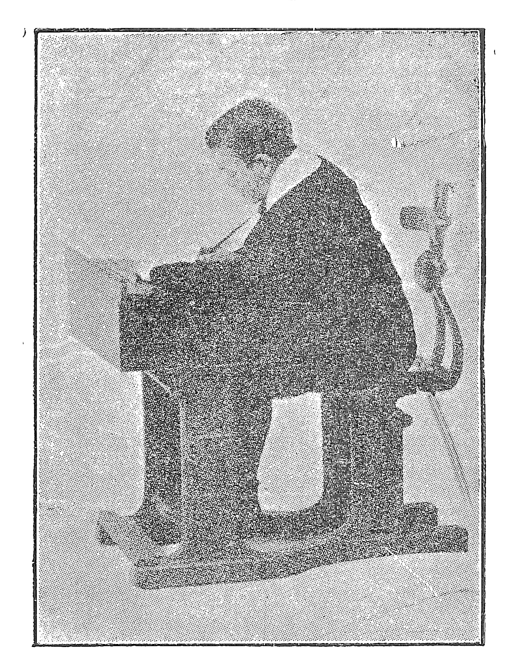
ولولا غلاء ثمن هذه التخوت لكانت خيرا من سواها من جميع الوجوه (أنظر الأشكال ١٠، ١١، ١٣) ولكن على الرغم من غلائها فهي مستعملة في كثير من المدارس المنظمة الراقية في أوروبا وقد شاع استعمالها في أمريكا.



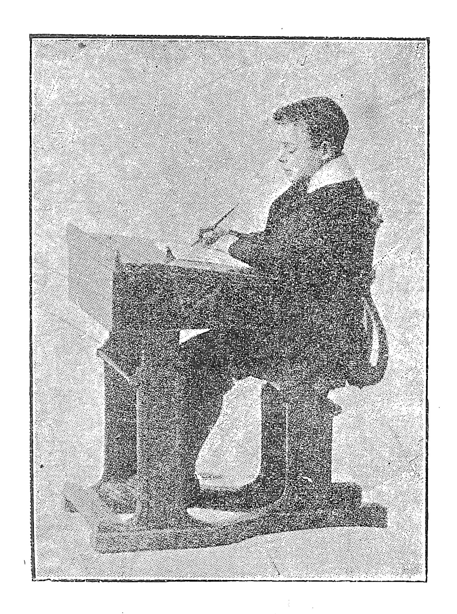
شكل (٨)



شكل (٩)



شكل (١٠)



شكل (١١)

وترى وزارة المعارف الفرنسية استعمال التخوت الثنائية، وتتطلب عند صنعها أن تكون على "مقاسات" خمسة كما ترى في الجدول الأول.

ولقد أسفرت التجارب التي قام بها بعض الباحثين المهتمين بتنظيم المدارس في النمسا عن ضرورة إيجاد ثمانية أشكال من التخوت تتبين مقاييسها من الجدول الثاني — ويدلك الجدول الثالث على عدد ما يلزم من أشكال التخوت هذه، لمدرسة ابتدائية ثانوية تلاميذها بين السنة الثامنة والثانية عشرة من العمر، مع فرض أن عددهم مائة.

جدول رقم (١) تخوت فرنسا ومقاساتها

أجزاء التخت	تفصيلات	طول قامة الطفل	من متر واحد – ١.١٠	من ١.١١ – ١.٢٠	١.٢١ من – ١.٣٥	١.٣٦ من – ١.٥٠	من ١.٥١ –
	شكل		١	٢	٣	٤	٥
الدرج	ارتفاع سطحه عن الأرض		٤٤	٤٩	٥٥	٦٢	٧٠
	طوله		١٠٠	١٠٠	١٠٠	١١٠	١٠٠
	عرضه		٣٥	٣٧	٣٩	٤٢	٤٥
المقعد	ارتفاعه عن سطح الأرض		٢٧	٣٠	٣٤	٣٩	٤٥
	طوله		٩٠	٩٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
	عرضه		٢١	٢٣	٢٥	٢٧	٣٠
الظهر	ارتفاعه عن المقعد		١٩	٢١	٢٤	٢٦	٢٨
	عرضه		١٠	١٠	١٠	١٠	١٠

نعم قد لا يكون للمدرس، ولناظر المدرسة نفسه، في كثير من الأحوال، يد في اختيار التخوت لمدرسته، ولكنهما مع ذلك يستطيعان أن يملا الشيء الكثير، كل في دائرته على تقليل ما قد ينجم عن سوء اختيار التخوت، وعدم تنوعها من الأضرار؛ فيختار الناظر أو "الضابط" الذي يناط به هذا الأمر، أصلح ما عنده من التخوت وأنسبها لكل تلميذ من تلاميذه، في حين أن المدرس يستطيع أن يراعي أثناء التدريس أوضاع التلاميذ في الجلوس والوقوف، وفي القراءة والكتابة.

جدول يُبين توزيع ثمانية النماذج التي في الجدول السابق على المدرسة حسب التلاميذ وأعمارهم

أجزاء البحث	أبعاد الأجزاء	طول قامة الطفل س. م	١٠٠ – ١١٦	١١٦ – ١٢٤	١٢٤ – ١٣٢	١٣٢ – ١٤١	١٤١ – ١٥٠	١٥٠ – ١٦٠	١٦٠ – ١٧٧	١٧٠ –
		شكل	**١**	**٢**	**٣**	**٤**	**٥**	**٦**	**٧**	**٨**
المنضدة	ارتفاعها عن مسند القدمين		٥٥.٥	٥٨.٥	٦٢.٥	٦٦.٤	٧٠.٦	٧٥	٧٩.٨	٨٤.٥
	ارتفاع مسند القدمين عن الأرض		١٥	١٥	٣٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
	ميل سطح الدرج		٥.٨	٥.٨	٥.٩	٦.١	٦.٢	٦.٤	٦.٤	٦.٧
	عرض		٣٥	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٣٩	٤١
المقعد	ارتفاعه		٣٠.٢	٣٢.٣	٣٤.٧	٣٧	٣٩.٨	٤٢.٦	٤٥.٦	٤٨.٦
	عرضه		٢٢.٥	٢٤	٢٥.٥	٢٧.١	٢٨.٧	٣٠.٣	٣٢	٣٣.٧
	المسافة بين الظهر وحافة المنضدة		٢٢	٢٣.٥	٢٥	٢٦.٦	٢٨.٣	٣٠	٣١.٨	٣٣.٦
	المسافة "الناقصة"		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	بعده عن حافة المنضدة		١٩.٥	٢٠.٦	٢١.٩	٢٣.٢	٢٤.٦	٢٦	٢٧.٦	٢٩.٢

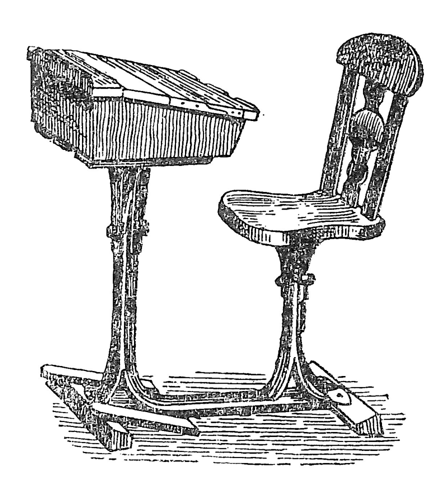
فالتلاميذ، على الرغم من توافر خير التخوت وأنسبها لهم، يتخذون جلسات مضرة بهم، فمن واجب المدرس، وناظر المدرسة، العمل على تقليل الأضرار التي تنشأ من جراء وجود التلاميذ الصغار مقيدين كل التقييد بنظم المدرسة والدارسة، ومحجوزين بين أسوار المدرسة والفصل مدة تزيد على ثلث الأربع والعشرين ساعة، وذلك بتقليل مدة

الجلوس ما استطاع المدرس السبيل إلى ذلك، وبالإكثار من الحركة والنشاط، وإعطاء التلاميذ أكبر قسط من الحرية بحيث لا يتنافى مع تأديبهم التأديب الصحيح.

وعلى الرغم مما قيل عن ضرورة العناية بالتخوت المدرسية وما لها من الشأن في حسن سير الدراسة وفي صحة التلاميذ فإن حركة كبيرة في التربية الحديثة تقوم الآن حول هذه التخوت وأهميتها.

فإذا كان القائمون بالتربية الحديثة يجعلون نصب أعينهم القواعد الصحيحة التي تقوم عليها التربية مثل النشاط الذاتي، وأن يكون التلميذ نفسه هو القائم بالعبء الكبير من تعليم نفسه بنفسه، وأن يكون سيره في تعلمه حسب ميوله هو، من حيث اختياره المواد، وتوزيعه وقته اليومي أو الشهري عليها، ومن حيث العناية بالأشغال اليدوية المختلفة، ومن حيث ما يتطلبه التعليم الفردي، والحرية والحكم الذاتي، من عدم التقييد بنظام جاف إذا روعي ذلك فإن الكلام في التخوت، ضرورة وجود تخت لكل تلميذ يتناسب مع حجمه وطوله ولا يجلس فيه سواه، يكون فيه شيء غير قليل من المبالغة.

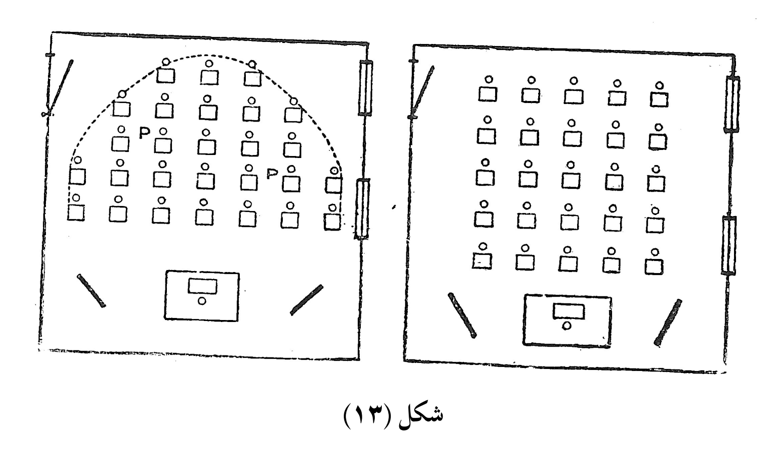
هذا، وإن الكثيرين يتساءلون الآن: لماذا لا تستعمل الموائد والكراسي المتنقلة في مثل رياض الأطفال والمدارس الأولية؟ ويؤيدون رأيهم بحجج كثيرة لا محل لسردها.



شكل (١٢)

حجرة الدراسة والتخوت

لقد رأينا أنه يحسن أن تكون حجرة الدراسة مستطيلة الشكل، وأن يكون أكثر الضوء الواصل إليها آتيا من الجهة اليسرى من فوق أكتاف التلاميذ، فتخوت التلاميذ يجب أن تصف مواجهة أحد الضلعين القصيرين، وأن تكون ثمة مسافة بين التخوت وبين الحوائط لا تقل عن نصف متر، وكذلك بين التخوت بعضها وبعض على نظام يسهل معه وصول كل تلميذ إلى محله، أو مغادرته إياه من غير أن يحدث أي ضوضاء، أو إقلاق للتلاميذ الآخرين، كما يسهل على المدرس نفسه المرور بين التخوت بكل حرية للإشراف على التلاميذ وعلى أعمالهم ويجب أن توضع السبورة بحيث يسهل على جميع التلاميذ رؤية ما عليها واضحا من غير حاجة إلى أن يكدوا أبصارهم، ومن غير أن تقع عليها أشعة الشمس مباشرة بزاوية تجعلها تنعكس على أعين التلاميذ ووجوههم، فخير موضع لها هو على يمين المدرس أو يساره.



شكل (١٣)

لذلك يحسن ألا يزيد عدد صفوف التخوت على سبعة طولا وخمسة عرضا، وأن يترك بين الصف الأمامي وبين الحائط الذي يليه السبورة مسافة تقرب من نصف عرض هذا الصف، وأن يكون الباب على يسار المدرس، أما إذا صفت التخوت عرضا كان من الصعب على التلاميذ الذين في أطراف الصفوف رؤية السبورة والخرائط وغيرها، كما أنه

يعسر على المدرس نفسه أن يشمل التلاميذ جميعا بنظره، إذ أن كثيرين منهم يكونون بعيدين عن ميدان النظر، لهذا يرى بعض نظار المدارس المفكرين أن ينقص صفوف التخوت كلما بعدت عن المدرس، فتصف على شكل نصف دائرة تقريبا كما ترى في شكل ١٣، على أن في ذلك إسرافا في المكان قد لا تحتمله المدرسة؛ ولذلك قلما يتبعه الآن أحد.

عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة

إن "الوحدة" في التربية هي التلميذ، لا الفصل، فالتلميذ، من حيث هو الفرد المقصود بالعناية، يجب أن يكون موضع اهتمام المدرس؛ فيشكل طرقه ومادة درسه، حسب سن التلميذ، ومرحلة ترقية واستعداده الفطري، فالطرق الحديثة كلها الآن ترمي إلى العناية بالفرد وبالتعليم الفردي — أكثر من العناية بالفصل كله في مجموعة وتوجيه الكلام والعمل إليه في جملته، والغرض الذي يرمي إليه من التربية، ولكن "الوحدة" من حيث تنظيم المدرسة، لا تزال هي "الفصل". وهو عدة تلاميذ متناسبي القوى والمعلومات والسن، فما أقصى عدد من التلاميذ يسمح بجمعه في فصل واحد حت يتمكن المدرس من الإشراف عليهم جميعا وتربيتهم التربية الصحية؟ يختلف هذا العدد اختلافا كبيرا حسب عوامل كثيرة وظروف مختلفة.

يختلف التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية اختلافا كبيرا عنه في المدارس العالية حيث تلقى محاضرات لا دروس، فليس يطلب من المحاضر سوى مراعاة حال "جمهوره" إجمالا؛ فيجعل محاضرته مناسبة له ويلقيها على خير ما يستطيع من الوضوح والجلاء محاولا تشويق "طلبته" إلى انتباه، ومراعيا فائدتهم الخاصة، وحملهم على البحث والاستزادة، وليس بطلب منه عادة الاهتمام بكل فرد منهم، ولا التحقق مما إذا فهموا ما ألقى عليهم؛ فلا هو يختبرهم في نهاية محاضرته، ولا يحاول تعرف كل فرد على حدته، ودرس ميوله وغرائزه واستعداداته المختلفة؛ ولذلك فعدد الطلبة، أو عدد الحاضرين في أية محاضرة لا تأثير له، فقد يكون مائة، أو خمسمائة، ما دام صوت المحاضر مسمعا جليا، والمكان منفسح لهم أجمعين.

أما في المدارس الأولية والابتدائية والثانوية فالحال غير ذلك، فالمدرس مطلوب منه، (إذا كان سيحسن تربيته للتلاميذ) تربيتهم من كل ناحية من نواحيهم الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية، ولا مناص له في ذلك من درس كل تلميذ على حدته؛ وإن يتأكد من أنه قد فهم الدرس وهضمه هضما صحيحا.

فعمله لا ينتهي بانتهاء درسه؛ ولكن بتأكده من أن التلاميذ قد فهموا وأتقنوا ما أراد أن يفهمهم، وأدوا ما طلب منهم أداءه على خير ما يستطيعون من العناية والاهتمام، فالمدرس، كما قال ستاو[1] أحد المربين الإنجليز في القرن التاسع عشر "لم يعلم إذا كان التلميذ لم يتعلم" ولهذا فعدد التلاميذ في الفصل الواحد لا بد أن يكون محددًا.

فيحسن ألا يقل العدد عن عشرين تلميذا حتى يستطيع المدرس أن يكون للفصل "روحا" أدبية خاصة، وحتى يكون ثمة مجال للمناقشة الصالحة يتأثر بها كل فرد من أفراده؛ ويجب ألا يزيد بحال من الأحوال على الأربعين حتى يتمكن من الإشراف عليهم جميعا، والعناية بكل فرد منهم عناية خاصة بحسب ميوله وقواه ورقيه التعليمي.

ومن الغريب أن وزارة المعارف الإنجليزية تجعل الحد الأقصى للفصل الواحد ستين تلميذا، والولايات المتحدة خمسين، وألمانيا خمسين كذلك – هذا في المدارس الأوروبية؛ ولكن متوسط الحضور في الفصل الواحد يقل عادة في هذه البلاد عن الأربعين فهو ٣٩ في نيويورك مثلا، أما في المدارس الثانوية وفي الفرق العليا من المدارس الابتدائية، وفي الفصول الخاصة فهو عادة دون ذلك بكثير؛ لأن المدرس بحاجة كبيرة إلى دوام الإشراف على أعمال التلاميذ التحريرية، وتصحيحها ومراجعتها معهم وإرشادهم إلى أغلاطهم، وصوابها، ومعاملة كل منهم معاملة خاصة.

فعدد التلاميذ في الفصل الواحد يختلف كذلك (١) حسب قدرة المعلم وخبرته (٢) وحسب المادة التي تدرس (٣) وحسب الطريقة المتبعة (٤) وحسب أسنان التلاميذ ألا يزيد العدد على خمسة وعشرين تلميذا؛ أما في الألعاب الرياضية مثلا، وفي الدروس

---

[1] David Stowe (1793 – 1864)

التي هي أشبه بمحاضرات منها بدروس فقد يزيد على الستين، كذلك يختلف الفصل الواحد حسب مساحة الحجرة وحجمها، فحشد التلاميذ في حجرة لا تتناسب عددهم مضر بهم كل الضرر، وحسب تقارب التلاميذ في المعلومات، وعدمه، وحسب الفرقة عالية كانت أو صغيرة؛ وحسب مرحلة الدراسة، ابتدائية كانت (أو أولية) أو ثانوية.

وفي الجملة يجب أن يكون عدد التلاميذ في الفصل الواحد قليلا في دروس كسب المهارة، وأكثر منه في دروس كسب المعرفة.

السبورة

إن السبورة قطعة لازمة من أثاث المدرسة، ولربما كانت أهم أداة فيها، فالتعليم الصحيح قاصر بدونها، فالمدرس في حاجة دائمة إلى استخدامها ليثبت عليها كثيرا من الحقائق التي يريد أن يستبقيها أمام أنظار التلاميذ برهة غير قصيرة حتى يعوها وتنطبع فيهم صورتها صحيحة؛ وليوضح عليها بالرسوم أو الأشكال أو الأمثال، ما قد يشعر بضرورة إيضاحه، ولقد بلغ من أهميتها أن غالي بعضهم بها وقال إن قيمة المدرسة تقاس بمقدار ما يستهلك فيها من الطباشير، فمن المعلوم أن استعمال حاستين أو أكثر في إدراك شيء بعينه تجعل ذلك أثبت في الذهن وأوضح له، فرؤية التلاميذ اللفظ مكتوبا على السبورة، وسماعهم إياه بآذانهم، ثم كتابته بأيديهم تجعله أكثر وضوحا لهم وتزيل اللبس الذي قد ينجم من سوء فهم العبارات التي يستعملها المدرس في الشرح، فإثبات الحقائق وغيرها على السبورة يحدد معناها للتلاميذ تمام التحديد، هذا، وإن للمخلص السبوري قيمة كبيرة في تحديد معنى الدرس كله وتنسيقه في عقولهم، وزيادة ثبوته في نفوس التلاميذ، ذلك إلى أن السبورة تستعمل كثيرا في الفرق الأولى من المدارس الأولية لتعليم الأطفال الكتابة والقراءة وتدريبهم عليهما تدريبا يتفق مع مرحلة نموهم وتوافق عضلاتهم وأعصابهم.

ولقد أشرنا من قبل إلى أن السبورة يجب أن توضع بحيث يرى آخر تلميذ في الفصل ما يكتب عليها واضحا، فخير موضع لها على يسار المدرس أو يمينه، على فرض

أن موضع المدرس سيكون في رأس مثلث متساوي الساقين قاعدته الصف الأمامي، وارتفاعه نصف طول ذلك الصف أو ما يقرب منه.

أنواع السبورات

تُصنع السبورات من مواد مختلفة: من الخشب، أو الورق المضغوط أو الاردواز؛ ويرى كثيرون أن السبورات المصنوعة من الخشب هي أقل الأصناف شأنا وأنزلها قيمة ومع ذلك فهي أكثرها استعمالا، ولا سيما في مصر، فلا يكاد يستعمل غيرها؛ فهي أرخص من سواها ثمنا وأطول عمرا، وأخف حملا من الاردواز الثقيل.

١- السبورات المثبتة في الحوائط: هذه السبورات لا يمكن تغيير مواضعها تبعا للحاجة ولمساقط الضوء، فهي عادة رأسية وكثيرا ما تنعكس منها أشعة الضوء الساقطة عليها على أعين التلاميذ فلا تمكنهم من رؤية الكتابة أو الرسوم التي عليها واضحة، ذلك إلى أنها أقل اقتصادا من غيرها إذ لا يمكن استعمال سوى وجه واحد منها، وليس من سبب قوي يدعو إلى استعمالها في المدارس الابتدائية وما هو أرقى منها إلا الاقتصاد في المكان، على أنه مع ذلك يحسن أن يستنكر منها في الفصول الصغيرة من المدارس الأولية، وفي الفرق النهائية من رياض الأطفال، وأن توضع على ارتفاع يناسب طول الأطفال الصغار ليتمرنوا عليها، بعمل خطوط كبيرة رأسية وأفقية ومنحنية، تمهيدا لتعليم الكتابة وذلك لأن العضلات الكبيرة تترقى قبل العضلات الصغيرة، فعضلات الساعد تترقى قبل عضلات اليد، وعضلات اليد قبل عضلات الأصابع، وفي كثير من المدارس الابتدائية والأولية تمد السبورات على عرض الحائط الأمامي كله على ارتفاع يناسب صغار التلاميذ نحو ٨٠ سنتيمترا، وبعرض متر تقريبا.

٢- السبورات المنفصلة: وهي في مصر سبورات إضافية عادة، توضع على حوامل من خشب خاصة بها، وتستعمل زيادة على السبورة الخاصة بالفصل، ويغلب أن يكون أحد وجهي هذه السبورة ذا سطورة أفقية، أو مربعات.

وكثيرا ما تكون الحوامل ذات نظام خاص يجعلها صالحة لاستعمالها سنادا للخرائط وأشباهها، وتمتاز هذه السبورات بخفتها، وسهولة نقلها، ولكنها لا تصلح لأن يكتب عليها التلاميذ أنفسهم لأنها قلقة غير ثابتة.

٣- السبورات المتحركة: وهي التي يكثر استعمالها في المدارس الأميرية المصرية ولا سيما المدارس الثانوية، وهي سبورات مثبتة في أطر خاصة، بها أثقال من حديد بها يتمكن المدرس من رفع السبورة أو خفضها حسبما تقتضيه الحاجة وأطار السبورة هذه ملصق عادة بالحائط، ولا يستعمل سوى وجه واحد منها، على أن هناك نوعا آخر، موضوعًا في إطار خاص به أيضا، ولكنه غير مثبت في الحائط، بل قائم بذاته يرتكز إطاره على بكر صغير يسهل تحريكه، ونقله، ويمتاز بإمكان الكتابة على وجهي السبورة، وبتغيير وضعها بدرجات مختلفة حسب مسقط الضوء، حتى يتمكن التلاميذ جميعا من رؤية ما عليها واضحا.

الأدوات الأخرى

يقتضي التعليم أدوات أخرى كثيرة، تختلف باختلاف المادة، وطريقة التعليم، ومرحلته، وكفاية المدرس نفسه، كالكتب المدرسية، ووسائل الإيضاح المنوعة، والأجهزة المختلفة، وغيرها، فلكل مادة، ولكل مرحلة من مراحل التعليم حاجاتها الخاصة بها، فالأدوات اللازمة لمدارس رياض الأطفال وما في مستواها تخالف تمام المخالفة الأدوات التي يستلزمها تعليم التلاميذ في المدارس الثانوية، والأدوات اللازمة كوسائل إيضاح أو تعليم لمادة الحساب، غير الأدوات اللازمة للإيضاح في الجغرافيا أو التاريخ، أو للألعاب "الجمبازية".

فيجب أن يكون بالمدرسة من الأدوات ما يعين مدرسيها على أداء وظيفتهم خير الأداء، وقد كثرت في الأيام الأخيرة الأدوات والأجهزة المتعددة التي تعين الطفل على التعلم، وبخاصة تلك التي تضطره إلى تعليم نفسه بنفسه، كأجهزة منتسوري، وألعاب دكرولي وغيرهما، ويجب أن يكون العامل في اختيار هذه "الأدوات" والأجهزة المختلفة هو فائدتها، وجودتها، وإمكان استخدامها، لا مجرد وجودها أو رخص ثمنها ولا زينتها، تصور

مثلا ما يحدثه من الاضطراب، وضياع الوقت والجهود، رداءة نوع الطباشير أو المدد أو سطح السبورة أو المواد الكيميائية، أو الأجهزة المستعملة في المعامل؛ فإن ما يقتصد من أثمانها لا يوازي ما تضيعه من وقت التلاميذ والمدرسين وجهودهم، وما تحدثه من الضرر والاضطراب من حيث تعويد التلاميذ عادات فاسدة في طرق العمل وإنجازه.

تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول

إن تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول، ووضع كل تلميذ في الفصل الملائم له، مشكلة من المشاكل التي تشغل بال الباحثين والتي يصعب حلها حلا صحيحا على الرغم مما يبدو من سهولة هذا الأمر ويسره فليس، أسهل على ناظر المدرسة من أن يرتب تلاميذه بحسب الحروف الأبجدية، ويضع طائفة منهم في كل غرفة من غرف الدراسة بحسب حجمها، أو يرتب تلاميذ السنة الأولى مثلا حسب طولهم، أو أن يضع التلاميذ الجدد منهم في فصل والمعيدين في فصل آخر! ولكن الأمر أصعب من ذلك وأشق، فالأطفال يختلفون بعضهم عن بعض اختلافا غير قليل فيما لدى كل منهم من الذكاء، كما يختلفون فيما لديهم من المهارة المكتسبة، وفيما حصلوه من المعلومات.

وأنهم يختلفون كذلك من حيث الصحة والقوة الجسيمة والقدرة على الاحتمال تباينا يجعل عملهم أقل مما يستطيعون عمله فعلا؛ وكل ناظر مدرسة عارف بعمله الخطير الشأن، يرمي إلى أن يعطي كل مدرس طائفة من التلاميذ متجانسين في القوى تجانسا يمكنهم من العمل معا ومن الاستفادة من الدرس الذي يلقي عليهم، ويترقون كل حسب قوته الطبيعية، ذلك إلى أنا ليس لدينا إلى الآن "المعيار" الثابت المحدود الذي به نستطيع أن نقيس مقدرة كل طفل ونعين كفايته تعيينا صحيحا، حتى نستطيع أن نضعه مع طائفة التلاميذ أمثاله الذين في مستواه العقلي، وفي درجته من التحصيل، وإذا أتيح لنا الحصول على هذا المعيار المطلوب – وهو ما يعمل له الآن كثيرون من الباحثين[1] عملا متواصلا أخذت تظهر ثماره النافعة ظهورا جليا – فإن الصعوبات دون التقسيم الصحيح تبقى مع ذلك غير قليلة، فالتلاميذ ليسوا سواء في سرعة الترقي، والاستفادة من المدرس والدرس، وذلك يرجع إلى:

١– اختلاف التلاميذ في المقدرة العقلية على فهم ما يعلمون، والاستفادة منه ومن

---

[1] انظر الجزء الثاني من أصول علم النفس فصل الذكاء وقياسه.

خبرتهم وتجاربهم الشخصية.

٢- واختلاف ميولهم واستعداداتهم، وأحوالهم الخاصة، فمنهم من يهتم بمادة معينة، ومنهم من يهتم بأخرى فيتقدم فيها ويتأخر في سواها.

٣- وإلى اختلاف الأوقات التي تتجلى فيها قوى التلاميذ العقلية المختلفة وميولهم المتعددة، فمنهم من يتقدم بسرعة عظيمة في مرحلة من المراحل، ويبطئ كل البطء في أخرى؛ ومنهم من يبدو عليه ركود عقلي يلازمه مدة ثم يترقى فيما بعد ترقيا سريعا، ولعل ذلك راجع إلى أمور خارجة عن نفس التلميذ وطبيعته؛ ولذلك كثيرا ما نرى تلاميذ كانوا ضعافا في فرقة ما، لا يرجى منهم خير، أصبحوا وكلهم نشاط وذكاء، في فرقة أخرى.

٤- تباين التلاميذ في قوتهم البدنية وسهولة تأثر صحتهم بالأعمال المدرسية

٥- اختلاف ظروف كل منهم البيتية، فمن الوالدين من يهتم بترقي أبنائهم، وبأعمالهم المدرسية اهتماما كبيرا، ومنهم من يكتفي بمجرد إرسال ابنه أو ابنته إلى المدرسة! وهؤلاء كثيرين.

فالغرض الذي يجب أن يجعله ناظر المدرسة والمدرسين نصب أعينهم عند تقسيم التلاميذ إلى فصول قسمة صحيحة بقدر الإمكان هو:

١- أن يكون كل تلميذ في الفصل الملائم له تمام الملاءمة حتى يستفيد أكبر فائدة من الدروس التي يتلقاها أو يكلف إعدادها.

٢- أن يكون تلاميذ الفصل الواحد متقاربين بعضهم من بعض من حيث التحصيل والمستوى العقلي والسن.

٣- أن يكون بالفصل الواحد من التلاميذ ما يجعل "لروح الجماعة" أثرا واضحا في أفراده حتى يستطيع المدرس أن يستثير في نفوس التلاميذ الغرائز، والميول والبواعث التي تدفعهم إلى العمل وتحركهم إلى المثابرة فيه.

٤- فيجب ألا يزيد تلاميذ الفصل الواحد على العدد الذي يستطيع المدرس حكمه وتأديبه، والعناية بأفراده العناية التي تستلزمها أحوال كل منهم النفسية والجسمية.

ولهذا يجب أن تراعي عند التقسيم أمور عدة:

١- إن الأساس الذي يبني عليه تقسيم التلاميذ في الوقت الحاضر هو تقاربهم في التحصيل والمعلومات، والوسيلة الوحيدة التي تقدر بها كفاية التلاميذ ومعلوماتهم هي الامتحان العادي، وهي وسيلة منتقدة من وجوه عدة كما سترى بعد[1] ولذا أخذ المفكرون في البحث عن وسيلة أخرى يقدرون بها الكفاية العقلية والطبيعية فاهتدوا إلى "أقيسة الذكاء"، ولكن هذه لا تزال مع ذلك، في دور التكوين، ولم يصر الاتفاق عليها عاما وإن كانت قد تقدمت تقدمًا كبيرًا في العشر سنوات الأخيرة، وأصبحت أداة نافعة كل النفع في ذلك، والحق أن التقدم الذي وصلنا إليه في هذه الأقيسة كبير، وقد أنارت سبيلنا إلى قدر ذكاء كل تلميذ، ووضعه في الفصل الملائم له، بل أنها قد فتحت أمامنا مشاكل كبيرة، فالمسألة ليست اليوم كيف نصل إلى معرفة مقدرة التلميذ وحاجاته النفسية، ولكن إعداد الوسائل اللازمة لمعالجتها ومعاملتها، فقدرتنا على تشخيص حاجات كل طفل غلبت قدرتنا الإدارية والتعليمية.

إن التلاميذ يتفاوتون تفاوتا كبيرا من وجوه كثيرة منوعة: من حيث مقدار ذكاء كل منهم؛ ومقدار تقدمه في كل مادة من مواد التعليم، والمهارة، فأقيسة الذكاء، وأقيسة المعلومات تمكننا من معرفة مقدار تقدم كل تلميذ، ومقدار ذكائه

وبذلك نستطيع أن نضعه في الفصل الملائم له، ولا بد أذن من أن تتعدد هذه الفصول وتتنوع تنوعا كبيرا، ولكنها تكون عندئذ متجانسة إلى حد كبير.

ففي التعليم الحديث يلاحظ عمر الطفل "العقلي" وعمره "الزمني"، كما تلاحظ

---

(1) انظر بعد:- فصل الامتحانات

صحته ومدى معلوماته، ويقاس ذلك بأقيسة الذكاء، وأقيسة المعلومات.

الفصول والمدارس الخاصة

أما التلاميذ الذين يختلفون اختلافا واضحا ويستلزمون معاملة خاصة من حيث التعليم والمعاملة، فقد جعلت لهم في كثير من البلدان فصول أو مدارس خاصة بهم يعلمون فيها بالطرق المناسبة والأدوات الخاصة، فهناك مدارس:

(١) للصم والبكم.

(٢) ومدارس للعميان.

(٣) ولذوي العاهات المشوهة.

(٤) وللمصابين بأمراض الجلدية.

(٥) وللمسؤولين وأمثالهم من المصابين بأمراض مستعصية أو بطيئة الشفاء.

كما أن هناك فصول أو مدارس خاصة لضعاف العقول على اختلاف درجات ضعفهم من مجرد التأخر العقلي إلى البله والأفن. وكذلك للفائقين في الذكاء، المتقدمين في العلم. وللمجرمين الميالين للإجرام، وللمشاكسين من الأطفال الكثيري التمرد والعناد، فكل هؤلاء يعاملون معاملة خاصة، إذ من العبث والضرر تركهم بين التلاميذ العاديين الأصحاء، ففضلًا عن أنهم لا يستفيدون شيئا ما من وجودهم معهم فهم مصدر أضرار بتعليم غيرهم وبأخلاقهم إلى حد قد يكون بليغا.

٢- **التقارب في السن**: فالتقارب فيها معناه وجود التلاميذ في مرحلة واحدة من مراحل الترقي وأدواره، فتكون غرائزهم وميولهم، وقواهم العقلية متقاربة أيضا غير متباينة كل التباين، وبذلك يتسنى للمدرس أن يجعل طريقة تعليمه، وتأديبه، ومعاملته، واحدة أو تكاد تكون كذلك، فمن الخطأ أن يكون بالفصل الواحد تلاميذ في السنة العاشرة، وآخرون في السنة التاسعة عشرة، فهؤلاء يختلفون بعضهم عن بعض اختلافا كبيرا.

٣- **حال الجسم عامة**: إن الحال الجسم العامة، من حيث الصحة، والقوة، والقدرة على الاحتمال، أثرا كبيرا في تقدم التلاميذ واستفادتهم من التعليم، فيجب ألا يكلف ضعاف الأجسام بما يكلفه أقوياؤهم القادرون على العمل المتواصل فذلك يرهقهم ويجعل التعب الشديد يدركهم بسرعة.

هذا وإن من العاهات، والأمراض ما له أثر كبير في وقف ترقي التلاميذ العقلي كما يقف نموهم الجسماني، فالتلاميذ المصابون بالزوائد الأنفية، أو الانكلستوما، أو ثقل السمع أو قصر النظر الشديد لا يتسنى لهم أن يجاروا إخوانهم الأصحاء، في مضمار واحد، فقصار النظر وثقال السمع يجب أن يوضعوا على الأقل في الصف الأول من الفصل، إن لم تجعل لهم فصول خاصة بهم.

فما تقدم يتبين لنا أن للتقسيم الصحيح فوائد تربوية وإدارية كثيرة: فهو يضع كل تلميذ في الفصل المناسب له تمام المناسبة من حيث التعليم والترقي،ويكون التلميذ مشغولا طول وقته بالعمل المطلوب منه، فلا يجد وقتا للتكاسل أو التلهي أو الإخلال بالنظام.

وأنه يسهل على المدرس تأديب التلاميذ وضبطهم الضبط الكافي.فوجود التلميذ في الفصل المناسب له يوفر جزءا كبيرا من جهده ووقته، ويفسح له المجال لإظهار شخصيته وترقية فيما يميل إليه بطبعه واستعداده.

ذلك إلى أن "روح الجماعة والمباراة"، تدفعنا إلى بذل أقصى ما يستطيع من العمل، وإلى عدم الخروج على النظام المتبع الذي يضمن حسن سير العمل وتقدم الجميع. ومما لا شك فيه أن وجود التلميذ في فصل غير ملائم له قد يقف في سبيل ترقية أو يعطله زمنًا طويلًا.

هذا، وأن حسن التعلم، والتنظيم، وتوفير الوقت والجهد، ودقة التأديب، وحسن سير المدرسة يعلي من قيمتها ويرفع من اسمها؛ ولاسم المدرسة أثر "لا شعوري" كبير في تكوين أخلاق التلاميذ وفي تربيتهم التربية الصحيحة.

نظم التقسيم

إن تقسيم التلاميذ إلى فصول حسب ما هو مألوف الآن، يكون إما على أساس:

(١) تقارب قواهم ومعلوماتهم في كل مادة من مواد المنهاج على حدتها.

(٢) أو على تقارب قواهم في جميع مواد المنهاج كلها جملة واحدة.

(٣) أو على تقارب قواهم في طائفة مُعينة من هذه المواد.

كل ذلك مع مُراعاة السن إلى حد ما.

١ – ففي الحالة الأولى يوضع كل تلميذ في كل مادة على حدتها في الفصل الملائم لقوته ودرجة تحصيله؛ وبذلك لا يكون التلميذ الوقت كله في فصل واحد معين؛ بل ينتقل في الفصول المختلفة في كل مادة حسب قوته وفائدته، فتلميذ الفرقة الثالثة الابتدائية مثلا قد يكون في فصل منها في اللغة العربية والتاريخ، وفي فصل آخر من فرقة السنة الثانية في الجغرافيا وفي السنة الرابعة في الحساب، وفي فصل آخر في اللغة، وغيره في الخط؛ أي أن هُناك تقسيمًا جديدًا يحدث في كل حصة وفي كل مادة، ولا شك في أن هذه هي الطريقة المثلى، إذ بها نضمن استفادة التلميذ من الدرس استفادة كبيرة، لأن التعليم، مادته وطريقته، يكون عندئذ مناسبا له تمام المناسبة، فيتقدم في كل مادة بحسب ميوله ومواهبه وسرعته الطبيعية غير مقيد بسرعة زملائه.

على أن دون هذه الطريقة مصاعب كثيرة:–

أ– فهي بحسب النظام الحالي تستلزم فصولا كثيرة جدا، ومدرسين عديدين حسب درجات الضعف في كل مادة من المواد.

ب– ولا بد عندئذ من تدريس مادة واحدة، في وقت واحد لجميع فصول المدرسة، فالحصة الثانية مثلا تكون حسابا كلها في جميع فصول المدرسة وفرقها، وتكون الثانية لغة والثالثة جغرافيا وهكذا.

ت- تقتضي أن يكون لكل "تلميذ" جدول خاص به.

ث- تكون تبعة التعليم ومسئوليته موزعة توزيعا غير حميد بين مدرسين كثيرين وبذلك تضيع بينهم.

ج- يضيع وقت كبير في كل حصة من جراء الانتقال والحركة من فصل إلى فصل، ذلك فضلا عما يحدثه ذلك الانتقال من الضوضاء والاضطراب.

ح- وفوق ذلك فإن هذه الطريقة تعين على الاختصاص المبتسر – أي قبل أن يأتي أوانه، فالغرض من التعليم الابتدائي والثانوي الثقافة العامة والتربية الكاملة لا الاختصاص بفرع أو مادة، فالتلميذ الذي يبرع في اللغة او في الحساب يقصر همه على دراسة هذه المادة ويترقى فيها ويهمل المواد الأخرى إهمالا ضارا به.

خ- وصعوبة اختيار أعمال هؤلاء التلاميذ في امتحان عام، كالذي يعقد لنيل شهادة الدراسة الابتدائية مثلا، أو امتحان الانتقال نفسه لا تخفي على أحد، ولذا فإن هذا النوع من التقسيم قلما يتبع في المدارس بهذا الشكل على الرغم من أن التلميذ فيه يكون في أنسب الأحوال الملائمة له والمعينة على تقدمه والدافعة له إلى العمل والمثابرة، ومثل هذا النظام هو المعروف الآن بالتعليم الفردي ولكن ذلك النظام على الرغم من صعوباته الكثيرة المبالغ فيها كل المبالغة هو الذي تتجه إليه التربية الحديثة اليوم وتعمل له جهد الطاقة.

٢- يقابل هذا النظام نظام آخر، وهو المتبع الآن في مصر، وفي أكثر مدارس وفرنسا وألمانيا، وفي مدارس إنجلترا جملة، فبدلا من أن يقسم التلاميذ حسب قوتهم في كل مادة من المواد؛ يقسمون حسب متوسط قوتهم في مواد المنهج كلها التي تقضي بها الخطة الموضوعة، فلكل فرقة منهاج خاص قائم بنفسه، وتنتظر المدرسة من كل تلميذ أن يلم بما في المنهاج كله إلماما عاما؛ وأن يكون رقيه فيه واهتمامه به متعادلا، في الجملة، في كل مادة من المواد، فأساس التقسيم يكون المنهاج كله – لا كل مادة منه على حدتها – حتى يكون التلميذ مثقفا الثقافة العامة المطلوبة، ولهذا التقسيم

محاسنه الكثيرة كما يراها أنصاره المحافظون عليه.

أ- فهو من حيث التنظيم من السهولة بمكان؛ فلا تعقيد فيه البتة.

ب- وهو يحقق الغرض العام من التعليم الابتدائي والثانوي الذي يقضي بوضع أساس "عريض" من الثقافة العامة؛ وبتكوين الطفل جملة من كل ناحية من نواحيه الاجتماعية والجسمانية والعقلية والخلقية، قبل أن يبدأ في الاختصاص بمادة أو أكثر تمهيدا للعمل الذي سيقوم به في الحياة العامة فيما بعد.

ت- تنال كل مادة من مواد المنهج حظها المناسب من عناية التلميذ واهتمامه

ث- وبذلك تتوحد الثقافة العامة في القطر كله بدلا من أن تتشعب وتختلف

ج- فهو بذلك يقلل الميل إلى الاختصاص المبتسر

ح- ويسهل ربط المواد بعضها ببعض، ولا سيما إن كان المدرس مدرس فصل أكثر منه مدرس مادة.

خ- ويجعل حكم الفصل والتأديب سهلين على المدرس العادي.

وهذه الطريقة كغيرها لها مثالبها الكثيرة كما سترى بعد بتفضيل أوفى فالتلاميذ النجباء لا يتقدمون تقدما كبيرا يتناسب مع نجاتهم، بل يضطرون إلى مسابره زملائهم المتوسطين، فيضيع عليهم وقت ثمين، وقد تثبط همتهم وتضعف.

وتهمل استعدادات التلاميذ وميولهم كل الإهمال ولا يكترث لها أحد وبذلك تضعف أو تزول لقلة ما تجد من التشجيع والغذاء الصالح لها.

وكذلك التلاميذ الضعاف يهملون فهم لا يجدون العناية الكافية من المدرس بهم، فيظلون على ضعفهم، في حين أن "المتوسط" يبقى متوسطا.

وهذه الطريقة تضطر التلميذ أن يبذل جهدا كبيرا في المواد التي لا يميل إليها ليحصل على قدر ضئيل منها يمكنه من أن يجوز امتحانا فيها، وبذا يضطر أن يهمل مواد أخرى يميل إليها كل الميل.

ومن التلاميذ من يضطره هذا النظام إلى البقاء سنة أخرى في فرقته لرسوبه في مادة واحدة قد تكون غير ذات شأن كبير على الرغم من تقدمه في المواد الأخرى تقدمًا كبيرًا؛ وفي ذلك من ضياع الوقت ما فيه.

والتعليم بحسب هذه الطريقة من التقسيم يعرف بالتعليم الجمعي، وهو ما يعمل الباحثون الآن في التربية الحديثة للتخلص من مثالبه الكثيرة بإيجاد طرق صالحة في التعليم والتقسيم كما سترى بعد

٣- بين هاتين الطريقتين طريقة أخرى وسط بينهما ومزيج منهما، تلك التي تقضي أن يبقى التلميذ في فصله في عدة مواد، وفي فصل آخر أرقى منه "أو أدنى" في مادتين أو ثلاث، فالمادتان هما عادة الحساب واللغة القومية في المدارس الابتدائية؛ والرياضة واللغة الأجنبية في المدارس الثانوية، والمواد الثلاث هي الحساب واللغة القومية والخط، في المدارس الابتدائية والرياضة، والعلوم واللغة في المدارس الثانوية.

ومن فوائد هذه الطريقة:-

أن التلميذ يبقى في فصل واحد معين في أكثر المواد، فيحصل على الفوائد التي تنجم عن الطريقة "الثانية".

وهو في الوقت نفسه يشجع على التقدم في مادتين أو أكثر، يميل إليهما أو يكون ضعيفا فيهما لسبب من الأسباب؛ وبذلك يحصل على قسط وافر من العناية الفردية، فمثل هذه الطريقة هي المتبعة في كثير من المدارس الأوروبية وبخاصة في إنجلترا حيث لكل ناظر مدرسة الحرية في تقسيم التلاميذ على أي أساس يريد.

المدارس القليلة التلاميذ، والقليلة عدد الحجرات

كلما صغرت المدرسة وقل عدد تلاميذها ازداد التقسيم صعوبة على صعوباته، فإن اختلاف التلاميذ وتباينهم في درجة التحصيل، ومقداره، يكون واضحا إذن كل الوضوح؛ فيقتضي كل عدد صغير منهم مدرسا خاصا به؛ وذلك ما لا تستطيعه أكثر المدارس، فإذا

قل عدد التلاميذ في مدرسة أولية عن السبعين وكانوا مختلفين في السن والمعلومات كان متوسط كل فرقة عشر تلاميذ ليس إلا إذا ما وزعوا على الفرق المختلفة، فإذا كان عدد الحجرات بالمدرسة وعدد مدرسيها قليلا، لم يكن ثمة بد من اجتماع فصول كثيرة في حجرة واحدة أو اثنتين، يقوم رئيس المدرسة بالتدريس في واحدة منها، ويقوم المدرس الآخر بالتدريس في الحجرة الأخرى، وهذا هو الواقع في كثير من المدارس في مصر وفي غيرها، وعندئذ يجب أن يراعى في عمل الجداول أن تكون سائر التلاميذ مشغولين بعمل نافع وقت انشغال المدرس بالانتباه إلى فصل واحد معين منهم؛ كذلك يجب ألا يكون العمل القائم به فصل ما معطلا للعمل القائم به فصل آخر يشتغل على مقربة منه؛ كأن يدرس فصل حسابا والآخر إملاء، أو يتلقى قصة شائقة، فيضطر الفصل الأول إلى الانتباه إليها وترك الحساب وإهماله.

نقل التلاميذ

في التنظيم المدرسي الحاضر يضطر التلميذ أن يبقى سنة دراسية كاملة في كل فرقة من الفرق، ولا ينتقل منها إلى فرقة أعلى إلا إذا اجتاز امتحانا في كل المواد الدراسية ونجح فيها حسب النظم الموضوعة للامتحان، فمهما كان الطفل ذكيا وقادرا فهو لا بد له من البقاء سنة مكتبية إذا رسب في مادة لا يميل لها على الرغم من نجاحه وتقدمه في المواد الأخرى، وإذا كان تلميذ في السنة الثانية الابتدائية مثلا ومتقدما في مادة معينة تقدما كبيرا كاللغة الأجنبية لظروف خاصة، أو لاستعداد خاص فيه فإنه لا بد له، على الرغم من ذلك التقدم، أن يبقى في السنة الثانية في هذه المادة كما هو في سائر المواد الأخرى، وهكذا.

ونتساءل اليوم هل من مبرر نفساني، أو تربوي لهذا؟

إن هذا النظام الجامد الذي يحتم ألا ينقل تلميذ من فرقة إلى أعلى منها إلا في نهاية السنة، وبعد تأدية امتحان مع سائر أفراد فرقته وجوازه ذلك الامتحان الشكلي نظام فاسد "وقلما يدافع عنه أحد الآن" كما تقول وزارة المعارف الإنجليزية.

لذلك يرى كثيرون جعل مواعيد النقل كل شهرين وغيرهم كل نصف سنة، ويحسن أن تكون كل ثلاثة شهور مرة، فإذا رسب تلميذ أو اضطر أن يعيد فهو يعيد المقرر للثلاثة الشهور لا المقرر للسنة كلها، وبدلا من أن يتأخر سنة فهو يتأخر ربع سنة فحسب، وفي ذلك من الفوائد الكثيرة ما لا تخفي.

وليس من الصعب تنظيم المنهاج وقسمة التلاميذ على هذا الأساس، وهو أن كلن يقلل كثيرا من العيوب في النظام المدرسي فهو مع ذلك لا يزيلها كلها.

فهو يقلل بقاء التلاميذ للإعادة إلى حد كبير، وهذا التقليل له أثر كبير في نجاح التلاميذ والدراسة نفسها، فلقد قيل أن من يرسب في الامتحان ويعيد مرتين يغلب عليه أن يخفق في الحياة، فرسوبه هذا يثبط همته، ويوحي إليه بأنه أقل من زملائه، فلا فائدة من المثابرة في التعلم.

في حين أن تشجيع التلميذ ونقله إلى فرقة أعلى يوحي إلى سائر التلاميذ بالانتباه ومضاعفة الهمة وبذل الجهد، وهو يضطر المدرس إلى العناية بما يلقيه من دروس وإلى العناية بدرس تلاميذه وتشجيع المجتهد منهم على التقدم.

على أنه مع ذلك يجب الاحتراس من التهاون في النقل والتساهل فيه، كما يجب الاحتراس في الحكم على التلميذ بالإعادة، فالنقل الخطأ لا شك يضر التلميذ وتقدمه كما يضر به الرسوب والإعادة.

الدروس الإضافية

في كثير من المدارس يعمل المدرسون على تقليل الفروق التي بين تلاميذ الفصل الواحد، بقسمتهم إلى أقسام ثلاثة: ضعاف ومتوسطون وأقوياء، فالضعاف تعطي لهم دروس إضافية في أوقات غير أوقات الدراسة العادية، وبطرق موافقة لهم كأن يستتكر فيها من وسائل الإيضاح المختلفة ويقل ما فيها من "التجريد" والتفكير نوعا ما، فتدرس لهم أكثر الدروس بطرق محسوسة في حين أن الأقوياء يساعدون على زيادة التعمق في مادتهم، بدلا من أن يضطروا إلى السير بخطوات المتوسطين من زملائهم، أو الضعاف

منهم، فهذا الترتيب يقرب الأقوياء من الفرقة التي فوق فرقتهم ويقرب الضعاف من متوسطي الفرقة الذين هم فيها.

الفصول المتوازية

لكي يكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانسا فيما بينهم من حيث القوة العقلية ومقدار التحصيل، وحتى لا يرهقوا بما لا يستطيعون القيام به، أو يكلفون العمل بما هو أقل من قوتهم الطبيعية تلجأ كثير من المدارس إلى ما تسميه "بالفصول المتوازية" ففرقة السنة الأولى الثانوية مثلا تقسم إلى ثلاثة فصول: ففي الفصل الأول فالأقوياء، والثاني المتوسطون، والثالث الأقل من المتوسط، فالأقوياء يدرسون المقرر العادي دراسة وافية عميقة وفضلا عن ذلك يضاف إليه ربع مقرر السنة الثانية، والمتوسطون يدرسون مقرر السنة العادي، والذين دون المتوسط يعطون ثلاثة أرباع هذا المقرر فحسب، فكأن منهاج الثانوي كله وهو خمس سنين يقسم إلى أقسام ثلاثة. القسم الأول يوزع على أربع سنوات والثاني على خمس والثالث على ست.

الاختيار

وفي مدارس أخرى يكلف التلاميذ دراسة بضع مواد أساسية ثم يسمح لهم باختيار ما يميلون إلى دراسته بعد ذلك من المواد التي تدرس في المدرسة فيختار كل تلميذ تميل إليه نفسه أو ما يتصل بحياته العملية والعلمية في المستقبل، وهذا الاختيار يكون طبعا بإشراف المدرسة وإرشادها.

كل هذه النظم ترمي إلى تقليل الأضرار والمثالب التي تنشأ من نظام الفصول المألوف أو مما نسميه الآن التعليم الجمعي، كلها تفرض أولا ضرورة جمع التلاميذ في فصول وتكليفهم العمل والدراسة معا بنظام واحد ثم تحاول إيجاد وسائل مختلفة كالتي سبقت لتخفيف ما ينجم عن الأضرار، ولكنها لا تعمل على ما يسمى الآن بالتعليم الفردي:

التعليم الجمعي والتعليم الفردي

إذا ما ذكر أمرؤ كلمة مدرسة خطر ببال السامع مباشرة بناء كبير به حجرات تسمى كل حجرة فصلا، وكل فصل به عدد من التخوت المرصوصة لعدد معين من التلاميذ، لكل تلميذ تخت خاص، وكل عدة فصول تكون فرقة أو سنة، وليس ينتقل تلميذ من فرقة إلى أخرى أعلى منها إلا إذا قضى في الأولى سنة مكتبية وجاز في آخرها امتحانا خاصا!! فهذا التقسيم أساسه "الزمن" والوقت لا المنهاج، ولم يكن معروفا لأجدادنا من قبل ولكنه بدأ في أوروبا في القرن السادس عشر على يد "شترم" وأمثاله ولم ينضج إلا في القرن التاسع عشر، ودخل مصر عندما جعل مُحَمَّد علي التعليم على الأسلوب الأوروبي، أما قبل ذلك في مصر والشرق كله فنظام الكتاتيب، وحلقات الجوامع معروف، فلكل تلميذ درسه الخاص به، يتقدم حسب قوته ومواهبه من غير أن يكون مقيدا بزميله الضعيف أو زميله الذكي، ومن الغريب أن كل التقدم الحديث في التربية الآن يرجع بنا إلى شيء أشبه بهذا النظام القديم فهل التقدم في التربية هو رجوع إلى القديم المهجور؟. وينسب المفكرون والباحثون إلى نظام الفصول هذا معايب كثيرة وأضرار غير قليلة، ذكرنا لك بعضها فيما تقدم.

ويُسمى التعليم على نظام الفصول هذا بالتعليم الجمعي.

والتعليم الحديث يرمي إلى أن يكون التعليم فرديا بقدر الإمكان.

التعليم الجمعي

إن نظام الفصول، والتعليم فيهما تعليما جمعيا، كان له أثره الكبير في نشر التعليم، وتقليل نفقاته، فهو مرحلة من مراحل التطور في التربية وكان في الأصل نتيجة عوامل اقتصادية لا عوامل تربوية ونفسية فهو الذي مكن البلاد من تعليم الملايين من جماهيرنا وشعوبها، أما اليوم وقد تقدمت التربية تقدما غير قليل فليس يرضى عنه أحد من المجددين.

(١) إن المدرس فيه مضطر إلى أن يهمل جزءا كبيرا من التلاميذ، الضعاف منهم أو

الأقوياء، أو المتوسطين، فإن هو سار في تدريسه بحسب الأقوياء والأذكياء أرهق المتوسطين إرهاقا كبيرا، وأهمل الضعاف، وإن سار حسب قوة الضعاف أحس الأقوياء بأنهم أهملوا فتفتر همتهم، ولا يستفيدون فائدة تذكر، فضلا عن تضييع الوقت الثمين عليهم، وإعطائهم الفرص الكثيرة للشغب والمراح وإفساد النظام على إخوانهم، ذلك إلى أنهم يحسون بما فيه إهمالهم من غبن وإجحاف.

(٢) وفيه يهمل المدرس ما بين التلاميذ من فروق، فيعامل المدرس التلاميذ كأنهم جميعا من طراز واحد وميول واحدة ونفسية واحدة، وهم ليسوا كذلك، فالأطفال يختلفون اختلافا كبيرا من حيث ما لدي كل منهم من الذكاء الطبيعي، ومن المهارة المكسوبة والقدرة على العمل، ومن حيث ما حصلوه من المعلومات، كذلك هم يتباينون من حيث الصحة والقوة الجسمانية تباينا كبيرا يجعل نتائج عمل الأذكياء منهم العقلي أقل مما يستطيعون عمله فعلا، والواقع أنه ليس يوجد بين التلاميذ أثنان يتفقان فيما بينهم كل الاتفاق، فهم يختلفون في قواهم وميولهم النفسية ومميزاتهم الشخصية كما يختلفون في سحن وجوههم اختلافا كبيرا.

وعلم النفس الحديث يعني بهذه الفروق عناية كبرى حتى أن كتبا كثيرة قد وضعت في هذا الاختلاف وكلها تتطلب معاملة كل تلميذ وكل فرد معاملة خاصة. وهذه العناية بالفروق الشخصية جعلت التعليم يتجه اتجاها آخر جديدا.

(٣) إن هذا التعليم الذي يجعل المدرس يقوم بكل شيء، ويستبقى التلاميذ جامدين في نخوتهم منتبهين في الظاهر طبعا إلى ما يقول! يجعل التلاميذ يعتمدون كل الاعتماد على مدرسهم فلا يبذلون جهدا كبيرا في التحصيل والاستفادة وفرق كثير بين التعليم وبين التعلم.

(٤) وظاهر أن في التعليم الجمعي يضيع وقت كبير على التلاميذ والمدرسين معا وكلما كان عدد تلاميذ الفصل الواحد كبيرا كان مقدار الوقت الضائع أكبر.

(٥) ويهمل الفرد إهمالا كبيرا من حيث ميوله ومواهبه وشخصيته.

(٦) ومن أجل نظام الفصول هذا يضطر المدرس إلى أن يسير حسب طرق عقيمة عتيقة في التدريس، لأنه ليس لديه الحرية الكافية، وإذا أعطيت له فلابد من تغيير هذا النظام تغييرا كبيرا.

التعليم الفردي

تجلي للباحثين في علوم التربية والنفس ضرورة مراعاة الفروق الكثيرة التي بين التلاميذ بعضهم وبعض في التعليم، وفي المعاملة والتهذيب، وأخذوا يتلمسون السبل لحل مشكلة تقسيم التلاميذ إلى فصول فأدى البحث في البداية إلى العمل على تقليل مثالب التعليم الجمعي بالوسائل والطرق التي سبق ذكرها، ثم بعد ذلك حاول كثيرون إيجاد نظام يكون وسطا بين النظام الجمعي والنظام الفردي وأخيرا أدى بنا البحث إلى ضرورة ترك نظام الفصول كله، والعمل على جعل نظام التربية فرديا: فتكون طريقة التربية التي يتبعها المدرس مع زيد مناسبة لقوة زيد هذا نفسه، وسرعة تقدمه، وميوله، وحاجاته النفسية ومميزاته الشخصية، فلماذا لا تكون هناك تربية حسب المقاس "**Sur mesure**" "تفصيل" بدلا من تلك التربية "الجاهزة" التي لا تصلح لكل طفل وليست تلائم واحدا من الذين تلقيهم المصادفة معا في فصل واحد، لماذا لا نعتني بأذهان التلاميذ ونفوسهم وعقلياتهم كما نعني بأجسامهم وجعل الملابس مناسبة لها شكلا وقدا، وعلى هذا وجد التعليم الفردي وقامت طرق عدة، واخترعت أجهزة خاصة، ووضعت كتب شتى لكي يعلم التلميذ نفسه بنفسه، إلى حد كبير بحسب قوته وميوله هو، وكان لمدام منتسوري الإيطالية وللدكتور دكرولي في بلجيكا يد كبيرة في إحداث هذه الطرق الفردية وأهم الطرق والأساليب الفردية الآن اثنان:

(١) طريقة دالتن **The Dalton Plan**

(٢) طريقة وينتكا **Winnetka**

وواضعة أساس الطريقة الأولى هي الآنسة هلن باركهست**Helen Parkhurst** الأمريكية وأسمتها باسم البلدة التي كانت تعمل فيها وهي دالتن **Daltion** من بلاد

ولاية الينويز (**Illinois**) بالولايات المتحدة، وهي الآن مديرة لجامعة الأطفال بنيويورك وإنا لنوجز هنا طريقتها كما سمعناها منها شخصيا الصيف الماضي

ترمي هذه الطريقة فيما ترمي إليه إلى تقريب المسافة التي بين التعليم وبين التعلم؛ أي إلى حمل التلميذ على أن يعلم نفسه بنفسه.

أن أساس التقسيم في المدارس العادية إنما هو "الحصة" والسنة المكتبية فهو تقسيم أساسه وحدات زمانية، أما في طريقه دالطن هذه فأساس التقسيم هو "المنهاج" نفسه، فهو مقسم إلى أجزاء أو وحدات (تسمى كل وحدة منها بالإنجليزية "**job**") ويكلف كل تلميذ إتقان كل وحدة قبل الانتقال إلى أخرى، كل ذلك من غير نظر إلى حصة، أو فرقة، أو فصل.

فليس في المدارس التي تسير على طريقة دالطن فصل للسنة الأولى، وآخر للسنة الثانية وهكذا، ولا حصة للتاريخ ولا أخرى للجغرافيا، فليس هناك إذن جدول عام ولكن توجد حجرة للجغرافيا، وأخرى للتاريخ وهكذا، وكل حجرة مجهزة بكل ما يلزم للدرس فيها من خرائط ومراجع وكتب وأدوات وغيرها، فهي أشبه بالمعامل الكيماوية والطبيعية في المدارس الثانوية والعليا، ولذلك يطلق عليها طرق المعامل **The Laboratory Plan**، فهي حجر للدرس والبحث لا للتدريس والتعليم.

ولكل تلميذ جدول خاص، أو صحيفة أعمال تشمل كل ما هو مطلوب منه أداؤه في شهر، وبه الإرشادات الكافية مما يحتاجه البحث والدرس من مراجع وأسئلة وتحديد النقط الهامة في الكتب أو غيرها، وللتلميذ أن يبدأ التعلم بأي جزء يريد، بالجغرافيا أو بالحساب أو بغيره، ويستمر في الجلسة الواحدة من ساعة إلى عدة ساعات حسب اهتمامه بالعمل وانهماكه فيه، فهو ينتقل من حجرة إلى حجرة بكل نظام وهدوء حسب حاجة درسه وبحثه.

أما المدرس فلا يلقن التلاميذ شيئا ما بالطرق الشفهية المعروفة، وإنما هو يلاحظ عمل التلاميذ، ويرشدهم إن ضلوا، ويبين لهم أخطاءهم ويساعدهم على تصحيحها

بأنفسهم، ومع ذلك فهو يرقبهم مراقبة شديدة من بعد ويختبرهم في كل ما أتموه من الأعمال، ويجمعهم في أوقات خاصة لتعليم جمعي أحيانا، أو للتعاون في عمل معين أو لبيان أخطائهم العامة.

فالتلميذ أذن يعلم نفسه بنفسه، ويدبر وقته وينظمه مراعيا إتمامه في المدة المطلوبة منه، ويتقدم حسب قوته الطبيعية من غير أن يقيد بالضعيف أو بالقوي من زملائه فهو مسئول عن تقدمه وعمله وتنظيم أوقاته، وما أشبه ذلك بالحياة نفسها!

فكل يتقدم فيها بحسب قوته وتدبيره وما يصادفه من ظروف.

فالفوائد التي تنجم عن اتباع طريقة دالتن هذه أو أمثالها كثيرة: فكل تلميذ يتقدم فيها بحسب سرعته الطبيعية، من غي إبطاء، أو إرهاق وبذلك يكون تقدمه حقيقيا وقائما على أساس صحيح: فهو ثمرة عمل التلميذ نفسه ونتيجة خبرته وجهوده الشخصية.

فالتلميذ هو الذي يقوم بالعمل نفسه، وهو الذي يرجع إلى الكتب والمراجع للبحث والدرس، وإلى المعامل الكيميائية والطبيعية لإجراء التجارب بنفسه.

وهو الذي يوزع وقته حسب ضعفه وقوته في المواد المختلفة، فالمادة التي هو ضعيف فيها يشتغل فيها أكثر مما يشتغل فيها وهو قوي فيه.

ذلك إلى أن التلميذ مقيد بما يشبه العقد بينه وبين المدرسة، فهو مطلوب منه إتمام جزء من المنهج في شهر أو أسبوع، وله أن يبدأ بأي مادة يشاء مادام سيتمه كله في الوقت المناسب، وبذلك فهو مضطر إلى أن يقوم بتعهده هذا منظما وقته ومتحملا القيام بما يجب، وبما لا يكره وفي ذلك تدريب له على ما سيصادفه في الحياة نفسها، فهذه الطريقة تدرب التلاميذ على تحمل التبعات والمسئولية والقيام بأعبائها بدلا من التهرب منها، وتوحي إليهم بما للعمل والدأب من قيمة في النجاح.

فهي تدرب التلاميذ من البداية على تعليم أنفسهم بأنفسهم.

إذا غاب تلميذ عن المدرسة وعاد إليها فإنه يبدأ عمله من حيث انقطع عنه، وإذ

دخل تلميذ جديد فإنه يبدأ من حيث ترك مدرسته السابقة.

إن هذه الطرق فيها اقتصاد ووفر كبير عن الطرق العادية وبها تزول مسألة التأديب وحفظ النظام زوالا تاما، لأن التلميذ ينظر إلى المدرسة الآن نظرة أخرى غير التي اعتادها من قبل.

ونظرًا لما لها من الفوائد الكثيرة فقد انتشرت هذه الطريقة انتشارا غير قليل في بلاد العالم وبخاصة في البلاد التي أهلها من عنصر سيكسوني فانتشرت في أمريكا وكندا وإنجلترا، وكذلك في الصين واليابان.

أما في مصر فليست توجد مدرسة واحدة تسير عليها نظرا لاضطرار المدارس إلى التقيد بأعداد التلاميذ لامتحان معين، والسير حسب خطة موضوعة لها لا يسمح لها بأن تحيد عنها، حتى المدارس الأهلية التي يجب أن تكون حرة في مناهجها ونظمها وطرق التدريس فيها بحسب الخبرة القائمين بها مضطرة بطبيعة هذه الظروف أن تتبع كلها خطة واحدة.

٢- أما طريقة وينتكا فقد أوجدها **Carleton Washburne** الأمريكي ونشرها في مدارس وينتكا – وهي مدينة غير بعيدة عن شيكاغو، فقلب نظامها المألوف كله قلبا كبيرا.

نشأ كارلتن واشبورن (**Carleton Washburne**) مشبعًا بروح المربي جون ديوي (**John Dewey**) ولما تخرج من الجامعة (**Stand ford**) سنة **١٩٢١** اشتغل بالتدريس وأخذ يجري تجارب عدة لترقية كل طفل عهد إليه تربيته تربية حقيقية، ثم اشتغل مع المربي الأمريكي **Frederic Burke** ناظر كلية المعلمين الثانوية للحكومة في سان فرانسيسكو وقد تأثر به وبشخصيته الكبيرة حتى أنه لما عين مدير تعليم في بلدة وينتكا أخذ يجري تجارب عدة فيها وحولها كلها إلى معمل عظيم للتربية، وكانت ثمرة ذلك كله طريقته المعروفة الآن باسم هذه البلدة (**Winnetka**).

ثم قسم هذا المنهاج في المواد المختلفة إلى أقسام أو وحدات صغيرة محدودة، وكل

قسم أو وحدة يرمي إلى غرض واضح معين، وإذا ما أتم التلميذ المنهاج المقرر لا ينتقل إلى آخر إلا بعد إتقان القسم الأول، ولقد وضع لكل قسم التمارين والتدريبات الكافية، وقد لاحظ أن الطفل إذا أخطأ يمكنه أن يصلح أخطاءه بنفسه، وبعد التمكن من الحصول على المهارة والمعلومات الكافية يؤدي التلميذ فيما حصله امتحانا بالطرق الحديثة بوساطة أقيسة المعروفة، ولقد استلزم هذا النظام وضع كتب على طراز خاص.

وصعوبة هذه الطريقة الهامة في وضع الكتب لها، وترتيب المعلومات والطرق فيها ترتيبًا صحيحًا، يساعد التلاميذ على التعليم والتقدم وإصلاح أخطائهم بأنفسهم إلى حد كبير وعدم الرجوع إلى المدرس في تفهم كل شيء منها، فهو يدرس معتمدا على نفسه كل الاعتماد.

ولقد وضع في المنهج مقدارا معينا من المواد اختياريا يختار منه التلميذ ما يشعر بميل إليه واهتمام به وجعل جزءا آخر إجباريا لا بد للتلميذ من دراسته، وإذا أتم منهاج وحده في فرع ما وكان متأخرا في فروع أخرى قصر اهتمامه على المواد المتأخر فيها أما إذا لم يكن متأخرا في درسه فله أن يختار درسه من أي فرع يشاء.

وهكذا ترى أن التعليم هنا فردي، من غير إهمال للفوائد التي تنجم عن التعليم الجمعي.

وليست طريقة وينتكا هذه فردية محضة ولكنها تعمل على ألا تحرم التلاميذ من روح الجماعات أو من الأعمال الاجتماعية، ولذلك يجتمعون في أوقات مختلفة للدرس وتبادل الرأي في مسائل اجتماعية وحيوية في التاريخ والجغرافيا، وفي بعض نقط علمية وغيرها، وفي الرحلات الكثيرة ودروس الموسيقى والغناء، والألعاب الرياضية وبذلك يعتاد التلاميذ التعاون العقلي، والتضامن الاجتماعي من البداية وهناك غير هذه الطرق الفردية طرق أخرى في التعليم والتنظيم مثل طريقة بتافيا **Batavia** التي جمعت بين التعليم الفردي والجمعي وغيرها.

والواقع أن التعليم الآن في دور انقلاب كبير، على أنه يحسن بكل من تحدثه نفسه باتباع طريقة جديدة أن يلم بها كل الإلمام ويعرف مراميها وحدودها قبل أن يقامر بتطبيقها.

توزيع الأعمال على المدرسين

يقتضي حسن توزيع العمل على المدرسين وغيرهم من موظفي المدرسة حكمة وسداد رأي، وخبرة بالمدرسين أنفسهم من حيث كفايتهم وطول خبرتهم، وعلمهم، ومقدرتهم على حكم التلاميذ والاحتفاظ بالنظام قائما بينهم، فكما أن نجاح التعليم يقتضي أن يكون كل تلميذ حيث يستطيع أن يحصل على أكبر قسط من الفائدة، كذلك يجب أن يكلف كل مدرس العمل الذي يحسن القيام به، ويستطيع أن يفيد التلاميذ فيه أكبر فائدة، فليس كل مدرس يصلح للتدريس لأية فرقة من الفرق، ولكل سن من الأسنان، فقد دارت الخبرة، وأيدها العلم الحديث، أن المدرسين القادرين يختلفون اختلافا كبيرا من حيث قدرتهم على تأديب التلاميذ وحكمهم؛ وعلى التدريس لهم في المراحل المختلفة من نموهم وترقيهم؛ فمن المدرسين من يحسن التدريس لصغار الأطفال حتى السنة الثامنة من عمرهم؛ ولا شك في أن المدرسة أقدر من المدرس عادة على فهم مثل هؤلاء الأطفال، والعناية بهم، بما أعطيت من صبر وحنان وعطف لا حد له، فهي لهم أشبه بأخت كبيرة، أو أم رؤوم، وتجعل المدرسة أشبه بالبيت وذلك ما يجب أن تكونه لمثل هؤلاء الأطفال، ومن المدرسين من يحسن التدريس بالمدارس الابتدائية وحدها — حيث يغلب أن يكون التلاميذ بين الثامنة والثانية عشرة من عمرهم؛ وهي مرحلة كلها حركة ونشاط وفياض، وتلك خير وقت لغرس العادات المختلفة في نفوس الأطفال ولتكوين ميولهم الخاصة، أما المدارس الثانوية فتلاميذها في دوري المراهقة والشباب، وهما أشد أطوار الحياة خطرا، ويقتضيان من المدرس والمدرسة علما خاصا، ومهارة كبيرة وقدرة على معاملة الفتيان أو الفتيات من غير تعسف أو إرهاق، كما يقتضيان جزءا كبيرا من الحرية المنظمة، فكثيرا ما يكون لمعاملة المدرس وموقفه إزاءهم أكبر الأثر في مستقبل حياتهم، لهذا كثيرا ما نرى أن مدرسا ناجحا في مدرسة ابتدائية يفشل كل الفشل إذا كلف التدريس في مدرسة ثانوية، وكثيرون ممن اعتادوا التدريس لفرقة السنة الأولى قد فشلوا عند ما عهدت إليهم السنة الرابعة الابتدائية، فجدير بمن في يدهم اختيار

المدرسين ونقلهم من مدرسة إلى أخرى أو من فرقة إلى أخرى مراعاة ذلك كل المراعاة، فلكل مدرس شخصيته ولكل مدرس ميوله وقدرته.

لهذا كله وجب أن يكون ناظر المدرسة وكل مشرف على التربية والتعليم ممن مارسوا التدريس طويلا، وتوافرت فيهم القدرة على الحكم السديد وبعد النظر، وأصالة الرأي، وطول الخبرة وحسن الإدارة والتنظيم حتى يستطيع أن يحسن إدارة مدرسته أو مدارسه، ويعهد إلى كل مدرس بأليق الأعمال به التي يكون ميالا إليها، وقادرا على القيام بها على الوجه المرضي، فليس ثمة شك في أن اهتمام المدرس بمادة معينة وميله إليها يكون أكبر دافع على حسن تدرسها، ودوام الاستزادة منها، والبحث فيها، وعن خير الطرق لتدريسها، كذلك يحسن بالمدرس نفسه أن يتذكر قدرته، وميوله الخاصة، والفصول التي يكون أقدر على التدريس فيها سواء كان ذلك بالمدارس الابتدائية أم الثانوية وفي الفرقة الأولى، أو الفرقة النهائية.

وإذا نظر المدرس إلى نفسه كمدرس فحسب، وجب أن يتعرف الميدان الذي يستطيع أن يفيد فيه كل الفائدة ويعمل للبقاء فيه، أو الانتقال منه إلى ما يستطيع أن يفيد فيه أكثر من الأول، أما أن يسعى ليدرس في الثانوي لأنه "الثانوي" ولأنه أكبر قيمة وفخرا فخطا لا تبرره المهنة، فكثيرا ما يكون المدرس في المدارس الابتدائية أفيد عمله من كثير من المدرسين في المدارس الثانوية.

لتوزيع المدرسين على "الفرق والفصول" طرق ثلاثة:-

١- أن يستقل المدرس الواحد بفصل معين ثابت فيدرس له جميع مواد الدراسة المبنية في الخطة، ويسمى مثل هذا المدرس عادة "بمدرس الفصل"

٢- أو أن يستقل بالمواد الدراسية جميعها، ولكنه يتنقل مع تلاميذه من فرقة إلى أخرى حتى إذا تخرجوا على يديه، عاد وتسلم طائفة أخرى منهم، وهكذا.

٣- أو أن يختص كل مدرس منهم بمادة واحدة أو عدة مواد يدرسها في فصول وفرق مختلفة، ويسمي مثل هذا المدرس عادة "مدرس مادة".

٥- أن ينتقل مدرس المادة مع تلاميذه؛ فيدرس الجغرافيا لتلاميذ الفرقة الثانية مثلا ثم ينتقل معهم عند ما ينتقلون إلى السنة الثالثة والرابعة، وهكذا ..

مدرس الفصل:

إذا أعطى فصل برمته إلى مدرس يدرس له المواد المقررة له كلها كان من وراء ذلك فوائد كثيرة للتلاميذ والمدرس نفسه، ففي هذه الحال:

أ- يستطيع مدرس الفصل أن يدرس كل تلميذ من تلامذته عن كثب، ويتعرف أخلاق كل منهم وميوله ومواهبه ونقائصه وقوته أو ضعفه، وبذلك يتسنى له معالجة ما فيهم من أوجه النقص وتشجيعهم على ترقية ما فيهم من أوجه الكمال، ويستطيع كذلك أن يقسمهم طوائف حسب مقدرتهم وذكائهم أو ضعفهم وتأخرهم ويوالي كل طائفة بعنايته الخاصة.

ب- ويتمكن من ربط مواد الدراسة بعضها ببعض، فيحصل التلاميذ على ما في "الربط" من الفوائد الكثيرة من الوجهتين العقلية والخلقية.

ت- ويقوي شعور كل من المدرس والتلميذ بما عليه من التبعة والواجب، فيبذل المدرس جهده في الإفادة، والتلميذ في العمل والاستفادة.

ث- ويكون التلميذ نفسه موضع عناية المدرس واهتمامه، لا مادة الدرس ومحتوياته، فيعني المدرس عندئذ بتربية الطفل، وتكوين خلقه، وإعداده للحياة الحقيقية في المجتمع، لا ليحصل على قسط من المعلومات تمكنه من أن يجوز امتحانا معينا!

ج- تكون مواد الدراسة كلها في نظر المدرس في مستوى واحد من الأهمية فيهتم بها جميعا من غير أن يميل كل الميل إلى مادة معينة فيصرف فيها جزءا كبيرا من وقته وجهوده، ويهمل سائر المواد.

ح- يجد المدرس راحة غير قليلة في تغيير مادة درسه في كل حصة من الحصص؛ فبعض المواد تتطلب منه جهدا أكثر مما يتطلبه البعض الآخر، فتعاقب حصص متعبة له وأخرى أقلها إتعابا يشعره شيئا من الراحة، ويضاعف نشاطه العقلي، وإقباله على

القيام بعمله وحسن تأديته.

خ- وهذه الطريقة أسهل من الطرق الأخرى من حيث التنظيم والإدارة.

د- وواضح أن لا المدارس الولية ولا المدارس الابتدائية ولا السنوات الثلاث الأولى من المدارس الثانوية تستلزم اختصاصيا في مادة ما، فهذه المدارس لا اختصاص فيها؛ ولا الاختصاص شأنها، فعملها ينحصر في تكوين التلاميذ وتربيتهم التربية الصحيحة، لا إعدادهم مباشرة لمهنة أو حرفة خاصة يكسبون منها رزقهم، على الرغم مما يكون في بعضها من التوجيه الصناعي أو الزراعي أو التجاري، فالمدرسة شيء، والجامعة شيء آخر.

أما المعايب التي أخذت على هذه الطريقة فكثيرة كذلك:

أ- إذ ليس من اليسير على المدرس، إن لم يكن من المحال عليه، أن قادرا كل القدرة على تدريس المواد كلها بدرجة واحدة من المهارة والعلم.

ب- وإذا لبث أعواما طويلة يعلم فرقة معينة اقتصرت معلوماته على ما هو مقرر لهذه الفرقة وحدها، وعندئذ يضيق أفقه العقلي، ويصبح عمله آليا مسئما لا حياة فيه ولا لذة، وأثر ذلك كبير في حياة المدرس، وفي التلاميذ أنفسهم.

ت- إن العلم القليل البضاعة، أو المتهاون في عمله، الكاره له، السيء الطريقة، أو العاجز عن حكم التلاميذ وتأديبهم التأديب الصحيح يكون شرا كبيرا على تلاميذه لطول وجوده معهم اليوم المدرسي كله، والسنة كلها، وإن قضى على هؤلاء التلاميذ بأن ينتقل مدرسهم هذا معهم في كل سنة كانت العاقبة أشد وأسوأ حالا، لأنه يكون سببا في إتلاف حياة عدد كبير منهم من الوجهتين العقلية والخلقية، ولكن لم يسمح لمثل هذا بالقيام بمهنة التدريس؟

ث- أما إذا كان المعلم غزير المادة متثبتا منها، قويا في إرادته وعزمه، مؤثرا بشخصيته، فإنه قد يطبع من يعهد إليه من التلاميذ بطابع هذه الشخصية فينشئهم جميعا، على غرار واحد، ويطبعهم بطابع واحد وهو طابعه هو، ويفقدهم بذلك شخصياتهم أنفسهم

بدلا من أن يعمل على إبرازها وترقيتها، على أن هذا، وإن قام جماعة من الكاتبين الأوروبيين المحدثين في الوقت الحاضر ينعون أثره، ليس بالشخص الذي، يجب أن نسعى لتجنبه، فتأثيره الكبير لا مفر منه، وكل كبار المربين ونبغائهم لهم شخصياتهم الكبيرة، ولا مناص للتلاميذ وسواهم من التأثر والتشكل بشكلها.

على أن هذه المعايب كلها ليست مما يعسر التغلب عليه فإذا حسن اختيار المدرس وتشجيعه التشجيع الكافي، وعني أولو الأمر بتدريبه التدريب المثمر كان ذلك كفيلا بقيامه بعمله على الوجه الأكمل.

مدرس المادة

أ- يرى أنصار هذه الطريقة أن مدرس المادة يكون ملما كل الإلمام بمادته متوفرا على دراستها متبعا كل جديد فيها.

ب- يكون كل مدرس قائما بالعمل الذي هو مهتم به، قادرا على إفادة التلاميذ منه فائدة كبيرة.

ت- ومعلوم أن المدرس المهتم بمادته المتحمس لها يكون أقدر على تدريسها ممن هو غير مهتم بها خاصة؛ فوثوقه بنفسه وغزارة مادته، وتحمسه لها تجعله يفتن في طريق تدريسها، ويحسن ضرب الأمثال الكثيرة الحية للحقائق التي يلقيها على التلاميذ، ذلك فضلا عن تنويعها وجعلها مناسبة تمام المناسبة لقوى التلاميذ وحاجاتهم.

ث- إن طريقة حسنة واحدة تسير عليها فصول المدرسة كلها أو أكثرها، في مادة معينة أفيد للتلاميذ من أن تدرس لهم المادة بطرق مختلفة ووجهات نظر متباينة ويرى غير أنصارها أن مدرس المادة:

أ- لا يكون لديه الوقت الكافي ولا الفرص التي تمكنه من أن يدرس كل تلميذ من تلاميذه ويتعرف ميولهم واستعداداتهم وما بهم من نقص أو كمال، والمهم هو تربية التلميذ لا حشو عقله بالمعلومات والمعارف.

ب- ومن جهة أخرى، فإن قلة الوقت الذي فيه يرى التلاميذ مدرس المادة يجعل سلطته

هذه وسيطرته عليهم ضعيفة، فلا يكون لتأديبه إياهم الأثر المطلوب.

ت- وعادة يكون اهتمامه بتدريس مادته الخاصة أكثر من اهتمامه بالتلميذ نفسه، فتصبح للمادة المنزلة الأولى في التدريس، وعندئذ يهمل المدرس العناية بتكوين أخلاق التلاميذ والالتفات إلى صحة جسومهم وتثقيف عقولهم، أي أن عمله يكون تعليما لا تربية.

ث- وهو لا يهمل تربية التلاميذ فحسب، بل إن شدة عنايته بمادته تنسيه أن التلاميذ يدرسون غيرها من المواد اللازمة لهم والتي قد لا تقل عن هذه المادة المعينة شأنا، إن لم تزد عليها، فهو يعظم من شأن مادته ويغالي بها مغالاة تضر بالمواد الأخرى، وبالتلميذ نفسه في النهاية.

ج- تكون المواد المختلفة مفككة في عقل التلاميذ، لا ترابط بينها ولا اتساق، وذلك لأن كل مدرس لا يهتم إلا بمادته وحدها ولا يكترث لربطها بالمواد الأخرى.

يتبين لنا من هذه الموازنة أن الكفة راجحة في ناحية مدرس الفصل للمدارس الأولية والابتدائية على الأقل، ولقد قيل بحق أن جل كبار المدرسين ونبغائهم كانوا ممن قاموا بتدريس عدة مواد للفصل الواحد، لا مادة واحدة، على أنا مع ذلك لا غنى لنا عن المدرس الاختصاصي في مادة أو أكثر، فالحاجة إليه ماسة في الفرقتين الرابعة والخامسة من المدارس الثانوية، حيث يعد التلاميذ للدراسة العالية، ولا يسعنا كذلك أن نستغنى عن الاختصاصي في بعض المواد –كالأشغال اليدوية والرسم والألعاب الرياضية – فهي تستلزم مهارة خاصة.

وخير طريقة نراها لتوزيع التلاميذ في الظروف الحاضرة التي نحن فيها الآن هي:

١ – أن يكون المدرس في المدارس الأولية مدرس فصل حتى يحسن القيام على تربية أبناء الشعب التربية الصحيحة، ولكن هذا لا يمنع أن يعهد ببعض المواد كالرسم والخط والدين، والألعاب الرياضية، والأشغال اليدوية، والموسيقى إلى مدرسين يهتمون بها ويتقونها مادة وتدريسا.

٢- يحسن أن يعطى المدرس الواحد في المدارس الابتدائية أكبر عدد ممكن من الحصص في الفصل الواحد حتى يستطيع ربط المواد بعضها ببعض، ومعرفة تلاميذه معرفة صحيحة.

أما في المدارس الثانوية فيحسن أن يعهد بتدريس المواد في السنتين الأخيرتين إلى مدرسين يغلب عليهم أن يكونوا اختصاصين في موادهم، فتلاميذ هاتين الفرقتين أنضج من سواهم وأكبر سنا، وأشد ميلا إلى الاستزادة من العلم، فهم على مقربة الجامعة والمدارس العليا حيث الاختصاص والأعداد المباشر للمهن والحرف، أما الفرق الثلاث الأولى فليست بحاجة كبيرة إلى المدرس الأخصائي بمادة ما وإنما حاجتها إلى معلم خبير بأحوال التلاميذ في دوري المراهقة والشباب ذلك الدور التي تتكون فيه أخلاق التلاميذ وتتعين ميولهم، فيحسن عدم فصل فروع كل لغة بعضها عن بعض، ولا فروع الرياضة، ولا الجغرافيا عن التاريخ، ولا الوقوف في سبيل اتصال المدرس بتلاميذه في المدرسة في ألعابهم واجتماعاتهم وجمعياتهم المختلطة وغيرها.

مهما كانت الطريقة المتبعة في توزيع العمل على المدرسين فإن هناك طرقا كثيرة لتخفيف أثر مثالبها، واستغلال ما بها من فوائد، فيجب أن يذكر المدرس أن مادته ليست سوى واحدة بين كثيرات لكل منها قيمتها وأثرها في التربية، وإن واجبه الأول إنما هو العناية بتربية الطفل أو الصبي الذي أمامه لا بالمادة المعينة التي يدرسها، ولذلك كان من المحتم عليه أن يظهر اهتماما بجميع المواد التي تدرس في فصله وألا يحاول الغض من شأن واحدة أو أكثر، في نظر التلاميذ لا علاء شأن مادته هو.

ذلك إلى أن إشراف ناظر المدرسة وحسن معرفته بكل ما يدرس فيها، واجتماع المدرسين في أوقات كثيرة للتفاهم في خير الطرق، وللتوفيق بين أعمالهم المختلفة يقرب المدرسة من الغاية السامية التي تسعى لها.

عمل ناظر المدرسة وواجبه

١ - أهمية ناظر المدرسة وعمله

إن ناظر المدرسة مسؤول في النهاية وحده عن كل ما يتعلق بإدارة المدرسة والتأليف بين أعمال مدرسيها وسائر موظفيها على اختلاف طبقاتهم وواجباتهم تأليفًا يجعل كلا منهم قائما بعمله على الوجه الأكمل الذي يكفل للمدرسة نجاحًا في تأدية وظيفتها العامة؛ ونجاح المدرسة معناه حصول كل تلميذ من تلاميذها على أكبر قسط من التربية الصحيحة التي تمكنه طبيعته واستعداده وسنه من الحصول عليه، ومعلوم أن عملية التربية معقدة كل التعقيد تتطلب تناول عوامل كثيرة متنوعة، و"تسليط" كل منها بقدر خاص، ومن هذه العوامل الكثيرة ما يؤثر تأثيرا "لا شعوريا" كروح المدرسة، واسمها، وتاريخها، وتقاليدها، ونظامها الخاص الذي تسير عليه، وبيئتها العامة، ومنها ما تأثيره "شعوري" يقتضي من التلاميذ إرجاعا و"ردود أفعال" إرادية مقصودة، وكل هذه العوامل والقوى المختلفة في يد الناظر نفسه يصرفها كيف يشاء حسب خبرته بالتعاليم ومقتضياته وحسب الغرض الذي من أجله أنشئت المدرسة، فهو المسؤول عن أثر هذه العوامل كلها، وعن التوفيق بينها توفيقا يجعل لسير المدرسة المنتظم وحسن إدارتها أثرا كبيرا في حسن ترقية التلاميذ ونموهم وتربيتهم الخلقية الصحيحة، ولذا يجب أن "يتفرغ ناظر المدرسة لعمله تفرغًا تامًا"[١] إذ عمله في الحقيقة شاق؛ والتبعة الملقاة عليه كبيرة فالروح العامة السائدة في المدرسة ترجع إليه عادة، فإن كان متراخيا في إدارته، غير مكترث لأثر الحياة المدرسية الاجتماعية في أخلاق التلاميذ وتكوينهم ولا لسلوك التلاميذ نحو بعضهم البعض أو نحو مدرسيهم، ولا بسداد طرق التدريس وصحتها، ووحدتها في الفصول المختلفة — ولا بصحة التلاميذ ونظافتهم، ولا بنظافة المدرسة التامة من كل الوجوه، ولا بالعمل على

---

(١) قانون نظام المدارس

التجديد والتحسين كانت المدرسة بؤرة إفساد لا بيئة للتربية الصالحة، في حين أنه لو كان قويا في الحق صارما فيه؛ مهتما بكل ما يقتضيه واجبه أن يهتم به — جل أو دق — عارفا بالتربية وطرقها وواقفا على كل ما يستجد فيها، وكان عطوفا على التلاميذ؛ حازما معهم كل الحزم، فكان لهم أبا يشتد وقت الشدة ويلين ويشجع ويقسو وقت الحاجة لتجلي هذه الاهتمام في عمل كل من عليه واجب في المدرسة يؤديه، ولنشأ في المدرسة جو صالح يوحي إلى التلاميذ العمل والنظام والاحترام ويستهويهم إليها بقوة كبيرة من غير حاجة إلى ثواب أو عقاب.

كذلك هو مسؤول عن إتقان التعليم فيها أو ضعفه، وعن حسن قيام المدرسين بواجباتهم المتنوعة داخل الفصل وخارجه على خير ما يستطيعون، وذلك يستوجب أن يكون كثير الاتصال بكل ما يستحدث من الطرق، ويجد من الآراء في كل ما يتعلق بالتربية والتدريس ونظام المدارس ونفسيات التلاميذ.

فليس ناظر المدرسة مجرد رأس يشرف على سيرها العادي، بل يجب أن يكون دائما متطلعا لكل ما فيه الإصلاح والترقية لمدرسته، وذلك لا شك يجعله موضع احترام مدرسيه وتلاميذه ومحبتهم وهيبتهم.

وإذا كان ناظر المدرسة مسئولا عن إدارة المدرسة إدارة تكفل لكل تلميذ أن يكون في أنسب الأحوال للتعليم؛ وعن التعليم نفسه وجب أن يكون لديه السلطة الكافية التي تمكنه من تنفيذ ما يرى فيه إصلاح التربية والتلاميذ والمدرسة وتلك السلطة التي تجعله موهوب الجانب محترما من مرؤوسيه مهيبا منهم ومحبوبا في الوقت نفسه، لذلك كان واجبا حتما أن يكون ناظر المدرسة ممن يوثق بهم وبحزمهم ومهارتهم الإدارية وكفايتهم العلمية، وإخلاصهم للعمل نفسه، ومتى وقع الاختيار على ناظر ودلت الخبرة على أنه جدير بأن يوثق به ويؤتمن على رجال المستقبل وجب أن يكون لديه من الحرية والسلطة على تلاميذه ومدرسيه وسائر الموظفين عنده ما يجعله يقوم بعمله على الوجه المرضي حسبما توحي إليه تجاربه ويدله علمه بأحوال التلاميذ وطرق تربيتهم، وحسبما تقتضيه ظروف

المدرسة، وتتطلبه شخصيته القوية، وشخصية الناظر هي كل شيء.

٢- واجباته نحو مدرسي المدرسة

١- إن من واجبات ناظر المدرسة نحو مدرسيها كثيرة ومتشعبة، فعليه أن يتعرف مقدرة كل منهم العلمية والتعليمية، ويعمل على توزيع العمل بينهم توزيعا يكفل للمدرسة الحصول على خير فائدة وأكبرها من كل مدرس بها، وهذا يتطلب منه القيام بعمل جدول الدراسة أو أن يشرف على عمله الإشراف كله.

٢- حسن معاملتهم جميعا كزملاء له يعينوه على حسن تربية تلاميذ مدرسته وتثقيفهم التثقيف الصحيح، فيجب ألا يميل نحو طائفة من مدرسيه ويخصهم بعنايته، ويتجاف عن الآخرين ويجعلهم موضع إهماله أو كراهيته لغير سبب.

٣- بل يجب عليه أن يعمل كل ما في وسعه أن يعمله لراحة المدرسين جميعا حتى يتفرغوا لعملهم الشاق ويبذلوا جهدهم فيه.

٤- أن يكثر من زيارتهم أثناء التدريس ليعرف مسلك كل منهم، وطرق تدريسه، وليوفق بين العمل في الفصول المختلفة، وليوجه التعليم كله نحو الغاية التي تسعى وراءها المدرسة؛ وليرشد قليلي الخبرة من المدرسين إلى ما هدته تجاربه الكثيرة إليه من خير طرق التدريس والتأديب، وليشرف على أعمالهم حتى لا يعتادوا طرقا سيئة أو عادات غير مرضية، كالتأخير، والإهمال، وعدم الانتظام في العمل، وقلة الاكتراث بمصلحة التلاميذ وبعدم العناية بأخلاقهم وصحتهم، وتضييع أوقاتهم فيما لا يفيد، كما عليه أن يشجع المجيد منهم ويعاونه على ما استحدث من طرق في التعليم وما أظهر من حزم في معاملة التلاميذ.

٥- أن يجمع مدرسيه في اجتماعات خاصة وفي أوقات معينة، للتحدث إليهم في كل ما تقتضيه مصلحة المدرسة والتعليم فيها، وللتوفيق بين أعمال بعضهم وبعض حتى يشعر كل منهم بضرورة التعاون مع زملائه المدرسين على رفع مستوى التعليم والخلق الصحيح في المدرسة إلى أقصى حد مستطاع، ففوائد هذه الاجتماعات

كثيرة متى سادها النظام وغلبت على أعمالها حسن النية والإخلاص.

٣- واجباته نحو التلاميذ

١- لا شك في أن الناظر مسؤول عن تربية كل تلميذ في مدرسته؛ فموقفه تجاه كل منهم موقف أبيهم الحازم؛ ولذا وجب أن يكون على علم بأحوال كل منهم العقلية والجسمانية ولاسيما الخلقية، والاجتماعية أيضا، هذا وأن "مسئولية" الناظر لتزداد إزاء التلاميذ "الداخلية" فهو مرجعهم في كل أمورهم حتى الشخصية منها، كبيرها وصغيرها.

وإذا كان الغرض من المدرسة تربية التلاميذ وتكوين الخلق الصحيح فيهم لا مجرد تعليمهم، كان حتما على ناظر المدرسة أن "يهتم دائما بإتخاذ جميع الوسائل المرضية الموصلة لسير أمور المدرسة على نهج يتعود به التلاميذ المحافظة على المواعيد وعلى حسن التصرف، وصدق الحديث، وصراحة القول، وترسخ به في أذهانهم أهمية الخضوع بارتياح للواجب واحترام الغير، وتوقيره، والتخلي بعواطف الشرف والإخلاص في القول والعمل"[١].

٢- أن يقوم بتقسيم التلاميذ إلى فرق تقسيما صحيحا متفقا مع أحدث الآراء العلمية حتى يكون كل تلميذ في فرقته المناسبة له، وأن يكون العمل المطلوب منه تأديته متناسبا مع قواه ومقدرته العقلية والجسمية، وكذلك لا يجب أن يقضي بأمر نقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى أعلى منها أو إبقائهم في فرقتهم حتى يتمكنوا من دروسهم، فيجب ألا يسمح بنقل تلميذ، أو يقضي بإعادته دروسه في فرقته إلا إذا كان التلميذ جديرا بذلك كل الجدارة، وبعد أن يستشير في أمر التلميذ جميع المدرسين الذين لهم علاقة بتعليمه وتربيته، فإن إعادة تلميذ لمواد فرقة معينة سنة أخرى بغير ضرورة قصوى تفقده العناية والاهتمام بدروسه كلها وتوحي إليه عدم الاكتراث بها فتثبط همته، وكثيرا ما يكون ذلك سببا في إتلاف حياته كلها فيما بعد

---

(١) قانون نظام المدارس مادة ٣.

إتلافًا ضارًا بالمُجتمع نفسه.

٣- كذلك من واجباته الهامة أن يعني العناية كلها بصحة التلاميذ وجسومهم، وحسن نظامهم، وهندامهم، ونظافتهم، وطبيب المدرسة خير من يعينه على ذلك.

٤- أن يجتذب آباء التلاميذ وأولياء أمورهم إلى الاهتمام بكل ما يتعلق بأحوال أبنائهم في المدرسة، وأن يتطلب معونتهم على حسن تربية أبنائهم، فيوجد بذلك علاقة وثيقة بين المدرسة والبيت، فيبعث إلى الآباء "تقارير" شهرية عن حال أبنائهم، وملاحظات المدرسة على سلوكهم، وتقدمهم أو تأخرهم.

ويجب أن يعني عناية خاصة بمواظبة التلاميذ على حضور دروسهم وتبكيرهم إلى المدرسة، وأن يخطر أولياء أمورهم بكل مرة تخلفوا فيها، أو تأخروا، ويجب أن تكون هذه التقارير مطابقة تمام المطابقة للواقع تتجلى فيها الأمانة والصدق.

هذا ولا يخفي أنه توجد الآن في عالم التربية حركة ناشطة ترمي إلى توثيق عري التعاون بين المدرسة وبين آباء التلاميذ، والتجارب التي عملت في ذلك أثمرت خير الثمار، فيجب أن يعمل ناظر المدرسة على اجتذاب أولياء أمور تلاميذه إلى معاونته على حسن تربيتهم فمنهم يستطيع أن يعرف شذوذ الأولاد، وأحوالهم الصحية، وما انتابهم من أمراض سابقة، وحالة الأسرة الاجتماعية، والأدبية، ومميزاتهم النفسية والخلقية؛ كما أنه يستطيع أن يزود الآباء بالنصائح والإرشادات التي يجب أن يتبعوها في المنزل في معاملة أبنائهم.

٥- كذلك يحسن أن يكون الناظر على علم بأحوال تلاميذه بعد تخرجهم من المدرسة حتى تكون الصلة بينهم وبين المدرسة وثيقة، وبذلك تزداد "روح المدرسة" قوة ويعظم أثرها في نفوس تلاميذها.

٤- واجباته نحو "أولي الأمر"

إذا أخلص ناظر المدرسة كل الإخلاص في قيامه بواجباته الكثيرة نحو التلاميذ

وآبائهم، ونحو المدرسة ومدرسيها فيكون قد قام في الوقت نفسه خير قيام بواجبه نحو الهيئة التابعة لها المدرسة سواء أكانت وزارة المعارف أم أية هيئة أخرى، فعليه أن ينفذ اللوائح والأوامر التي ينتظر منه حسن معرفتها والقيام على تنفيذها مقرونا بالحزم والتبصر، وأن يعني بمكاتباتها الرسمية، فيجب عنها في أوقاتها المعينة بدقة وسرعة، وأن يرى دفاتر المدرسة وجداولها وسجلاتها وكل ما يتعلق بإدارتها سائرا سيرها المنتظم ومستوفية حقها من العناية والنظام، ولقد كفل قانون نظام المدارس[١] تبيين هذه السجلات والاستمارات وغيرها تبيينًا تامًا[٢]، كما بين الواجبات الرسمية وغيرها التي يجب أن يقوم بها ناظر المدرسة "ووكيله".

واجب المدرسين

إذا كان ناظر المدرسة مسؤول عن المدرسة كلها فالمدرس مسئول (١) عن تربية التلاميذ الذين يوكل إليه أمرهم تربية صحيحة و(٢) عن حسن القيام بالأعمال المدرسية الأخرى التي يكلفها من قبل ناظر المدرسة، فعمله التربية أولا، والإدارة ثانيا، ولكن التربية ليست مقصورة على حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات المنوعة، وتعليمهم إياها ليجوزوا بها امتحانا، أو ينتفعوا بها مباشرة في كسب عيشهم، ولا هي بمقصورة على ترقية العقل وحده بوساطة تغذيته بالمواد المختلفة وتدريبه بها على التفكير، بل أنها لترمي إلى غاية أبعد من هذه وأسمى، فهي تعمل على تكوين خلقهم تكوينا صحيحا، وبث العواطف السامية فيهم وتكوين العادات الطيبة العقلية والشخصية، وفي الجملة إعدادهم لحياة راقية بين ظهراني مجتمع منظم آخذ في الترقي المطرد بما يبذلونه من جهد وإخلاص ونظام في تأدية واجبهم والاستمساك بحقهم، فالمدرس أشبه ما يكون بالفنان أو المهندس، ولكنه فنان عقول، ومهندس أرواح، فعمله تكوين رجال الغد وإنشاؤهم على ما يجب أن يكونه الخلق الصحيح السامي.

---

(١) قانون نظام المدارس المواد من ١ — ٣٥.

(٢) قانون نظام المدارس المادة ٣٢.

أ- لهذا كان واجبًا على المدرس أن يعمل على إفادة التلاميذ إفادة صحيحة و"ألا يشتغل أثناء الحصة بشيء ما سوى موضوع الدرس"[١].

ب-أن يعني بتأديب التلاميذ[٢]. وتدريبهم على حميد الخصال وعاليها تدريبا متواصلا حتى تتكون فيهم عادات النظام والطاعة واحترام القانون والاعتماد على النفس، وأداء الواجب لذاته، والمواظبة على العمل، والمثابرة فيه، وحسن التصرف، وغير ذلك من العادات ومظاهر السلوك التي تنم عن خلق متين ثابت.

ت-لذلك يجب أن يخالط المدرسون التلاميذ "على قدر الإمكان في الرياضيات البدنية، والتمرينات الجسمية في طلق الهواء، بل ينبغي أن يكونوا هم القائمين بالإشراف عليها، لا أن يلقوها على عاتق سواهم ممن لا يحسنون فهم التلاميذ ولا يعملون على تكوين الخلق الصحيح في الأطفال[٣]. وأن يشترك المدرس مع التلاميذ في كل ما يعين على جعل الروح العامة في المدرسة والحياة الاجتماعية فيها في مستوى عال يوحي إلى التلاميذ اتباع المثل العليا ويدربهم على ما سيصادفهم في المستقبل من صروف الحياة وتكاليفها الاجتماعية والعملية والأدبية.

ث-وأن يكونوا قدوة حسنة للتلاميذ في جميع أحوالهم ولاسيما أثناء وجودهم بينهم، فالتلاميذ سهلوا التأثر والتطبع بكل من له عليهم سلطان وإشراف "فقابليتهم للاستهواء" كبيرة، فقيام المدرس بواجبه وعنايته بتأديته على خير وجه ممكن، واهتمامه بإتقان كل أمر صغيرًا كان أو جليلًا يستهوي التلاميذ إلى إتباعه، ويستميلهم إلى محاكاته، لهذا وجبت على المدرسين العناية بإعداد

---

(١) قانون نظام المدارس.

(٢) انظر فصل التأديب.

(٣) قانون نظام المدارس.

دروسهم إعدادًا تامًا، وتقييدها في الكراسة المعدة لها مع النظافة والترتيب الواجبين، "وأن يحضروا إلى المدرسة قبل الوقت المحدد لابتداء دروسهم بخمس دقائق على الأقل، وأن يلاحظوا دخول التلاميذ في المكاتب في الزمن المحدد، وأن لا يخرجوا منها إلا بعد خروج التلامذة"، وأن يكثروا من التمرينات التحريرية ويعنوا بتصحيحها العناية اللازمة، ويجتنبوا كل ما يشوها "كالضرب عليها بالخطوط أو التعليق عليها بالعبارات المبهمة".

وأنه لواجب حتم على المدرس أن يبذل قصاراه في أخذ التلاميذ بالعادات الصالحة التي يجب أن يعتدوها، فلا يتهاون معهم أو يتساهل في موالاة غرسها وتعهدها حتى تستقر فيهم وتثبت، فيجب أن يحرص على أن يتبعوا جميعا نظم المدرسة، ويسيروا حسب قوانينها، وإرشادات مدرسيها في الفصل أو الملعب؛ وأن يعني كذلك بأخذهم بمراعاة النظافة في ملبيهم وأشخاصهم وكراساتهم، بإتباع النظام والترتيب في جميع أعمالهم، الصغير منها والجليل.

ج- إذا كانت واجبات المدرس نحو التلاميذ وهم في المدرسة تحت إشرافه محدودة وذات فائدة ظاهرة، فإن واجباته نحوهم وهم خارج أوقات الدراسة يجب أن تكون ملحوظة وغير مهملة، ففي الألعاب الرياضية، والرحلات المدرسية، والاجتماعات المدرسية الكثيرة، والحفلات الخاصة؛ وفي إرشاد التلاميذ إلى ما يطالعون ويعملون في أوقات فراغهم يجب أن لا ينساها المدرس أيضا، وليس أفسد لنظام التعليم وللتربية في مصر من المدرس الذي يجعل شعاره:- على قدر مرتبي يكون عملي: مثل هذا جدير به ألا يكون مدرسًا في مدرسة ما.

الضباط

من مميزات الإدارة المدرسية في مدارس القطر وجود "الضباط" بها، وعدم وجودهم في نظم المدارس في أكثر الأقطار الأخرى، فإنك لا تكاد ترى ضابطا في أية مدرسة أوروبية إلا في فرنسا التي أخذنا عنها هاذ النظام، فعمل الضابط يجب أن يقوم به المدرس

نفسه، حتى يكون متصلا بتلاميذه، وعارفا بمميزاتهم وأخلاقهم منها ما يحتاج إلى الإصلاح، ويقوي ما يحتاج إلى تقوية وتشجيع.

ولقد فطنت وزارة المعارف إلى ذلك أخيرا فاستحدثت "المدارس — الضابط" وذلك بأن يقوم أحد المدرسين بالأعمال التي يقوم بها "الضابط" عادة علاوة على قيامه بالتدريس ببعض الفصول بالمدرسة.

يجب أن يعني أولو الأمر العناية كلها باختيار ذلك الضابط المدرس مادام سيوكل إليه جزء غير قليل من الإشراف على عملية تأديب التلاميذ وتعويدهم النظام والطاعة والمواظبة على أعمالهم والمثابرة فيها:— أي على تكوين أخلاقهم — وذلك كل شيء.

الأعمال التحريرية

لا تزال التلاميذ إلى الآن يتلقون الجزء الأكبر من دروسهم في المدرسة شفهيا، لا "عمليا"، فالمدرس يشرح والتلاميذ يصغون؛ ويكاد ينحصر اشتراكهم في الدرس في إجابتهم عن الأسئلة التي ينثرها عليهم، ولما كانت تلك الطريقة عقيمة كان واجبا على المدرس إذا فرغ من إلقاء درسه أن يتحقق أن التلاميذ قد فهموا ما ألقي عليهم و"مثلوه" تمام "التمثيل" حتى أصبح جزءًا من نسيجهم العقلي لا ينفصل عنه فانتباه التلاميذ، ولا سيما الصغار منهم، سريع التنقل والتفرق؛ وأنهم فضلا عن ذلك، كثيرًا ما يسيئون فهم مدلول الألفاظ والعبارات التي تصدر عن المدرس، فيفهمون منها معاني غير التي قصدها، وغير التي تحملها الألفاظ نفسها، وذلك لأن الإنسان، طفلا كان أو راشدا، لا يدرك ما يعرض له من الأشياء والمعاني، إلا حسب ما لديه من المعلومات السابقة التي تتصل بذلك الشيء وترتبط به، ومن ثم كان للتمهيد المناسب شأنه الكبير في الدروس، لأن المدرس بوساطته يستثير أنسب المعلومات السابقة وأصلحها لفهم الدرس الجديد؛ أو الدائرة الفكرية الخاصة، حسب تعبير "هربارت" التي بها يفهم ما يسمع ويرى على وجهه الصحيح فهذين السببين وغيرهما؛ لا يضمن المدرس، بعد فراغه من إلقاء درس ما، أن التلاميذ قد فهموا ذلك الدرس وحذقوه تمام الحذق، وإذا ضمن فهمهم إياه، فإنه لا يضمن ثبوته في أذهانهم، ولا توثق ارتباطه بمعلوماتهم السابقة، كما أنه لا يضمن أنهم أصبحوا قادرين على حسن استخدامه والاستفادة منه، وفي ذلك من الأهمية ما فيه، فكل معلومات لا يستطيع المرء استخدامها والانتفاع بها في حياته لا قيمة لها، فلا يظنن المدرس أنه قد علم ما يريد التلاميذ أن يعرفوه "بمجرد" ألقائه لدرس وفراغه منه؛ بل يجب عليه أن يتحقق مبلغ فهمهم الدرس ويعمل على إرساءه في الذهن، وعلى تعويد التلاميذ حسن الاستفادة مما عرفوا، واستخدامه فيما ينفع ويرقى، لهذا لم يكن ثمة بد من المراجعة والتكرار، والتلخيص والتطبيق في كل فرصة تسنح، فالتعلم يجب أن يكون أكثره بواسطة

"العمل" والنشاط لا بمجرد الإصغاء إلى المدرس إصغاء ظاهرًا متكلفًا.

والتطبيق والتمرين إما تحريري وإما شفهي، أو عملي.

والطرق الحديثة الآن ترمي إلى جعل التلميذ نفسه هو الذي يبحث ويجد ليعرف ويتعلم؛ أي هو الذي يكسب الخبرات بنفسه؛ ويعلم نفسه بنفسه.

ويجب أن يكون أكثره شفهيا مع صغار الأطفال؛ لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا كتابة تعبيرا صحيحا عما يخطر ببالهم، ويجول في أنفسهم؛ بل أن كثيرين من التلاميذ الذين عدوا سن الطفولة لا يحسنون التعبير كتابة عما يريدون التعبير عنه، فيقعون في الخطأ من غير أن يقصدوا، ولذلك لم يكن من الصواب أن نتخذ كتابة من لم يبلغوا الثانية عشرة من عمرهم دليلا على مقدار فهمهم وعمقه ومقياسا صحيحا لمدر إدراكهم، لما ألقي عليهم أو كلفوه من الدروس وحصلوه من الخبرات.

على أن التعبير الشفهي له مثالبه مع الصغار أنفسهم، لذلك توجهت العناية إلى جعل هذا النوع من التطبيق عمليًا حيًا على شكل ألعاب مختلفة، ومتصلا بالأشغال اليدوية المنوعة التي تدرس لهم، فذلك أنسب لغرائزهم ومرحلة نموهم.

ففي حين أن التطبيق يجب أن يكون للصغار شفهيا وعمليا، فالكبار والذين تعوزهم القدرة على حسن التعبير، بحاجة شديدة إلى التمرن على التعبير كتابة عن خواطرهم النفسية، لذلك صارت التطبيقات التحريرية والعملية جزءا أساسيا من الأعمال اليومية في المدرسة.

فائدة الأعمال التحريرية والعملية

للأعمال التحريرية شأن كبير في الأعمال المدرسية من حيث ما لها من الأثر في إتقان ما يتعلمه التلاميذ في الفصل وحسن فهمه، ومن حيث أثرها في السلوك والخلق أيضًا.

١– تمثل أكثر الأعمال التحريرية الخطوة الأخيرة من خطوات الدرس، فهي ليست في

الواقع سوى ما حصله التلاميذ من المعلومات والحقائق، والتطبيق خطوة لازمة في كل درس من الدروس.

٢- أنها ترسخ المعلومات في الذهن وتثبتها فيه.

٣- وتنظمها في العقل، لأنها تتطلب ربط حقائق الدرس المختلفة بعضها ببعض وبما لدى التلاميذ من المعلومات السابقة التي تماثلها، وهذا الرابط المنظم، يسهل وعيها وتثبيتها في الذهن، كما يسهل تذكرها وقت الحاجة إليها.

٤- ويجعلها واضحة محددة المعاني لا غموض فيها وبذلك لا يخشى على التلميذ من أن يسيء استخدامها، هذا وأنه بواسطة التمرينات التحريرية والعملية يتجلى للتلاميذ ما في معلوماتهم من غموض أو قصور فيعمدون إلى تنظيمها وسد ما فيها من نقص.

٥- وبذلك يتمكن التلاميذ من تمثيل ما تلقوا من المعلومات وهضمها، وتعودهم استخدامها والانتفاع بها.

٦- أنها تعود التلاميذ التفكير المنظم، والتعبير المنسق، كما تعودهم العمل المتواصل، والاعتماد على أنفسهم في التفكير والعمل، فإن المدرس مهما بذل جهده في حمل التلاميذ على التفكير أثناء إلقائه الدرس وإشراكهم معه في تفهمه؛ فتفكيرهم لا يكون مستقلا عنه، وإنما يسير حسب إرشاده وبمعاونته، فهو ينتقل بالتلاميذ من نقطة إلى أخرى حتى يبلغوا النتيجة المطلوبة، أما في الواجبات التحريرية فالتلميذ لا معين له، فهو معتمد فيها كل الاعتماد على نفسه، فتفكيره وبحثه، مهما تعسف فيهما، واستغرق وقتا طويلا يشعرانه القوة والاستقلال في الرأي، والمثابرة في البحث والعمل، والثقة بالنفس، وفضلا عن ذلك كله فإن ما يحصل عليه التلاميذ بجهودهم يرسخ في أذهانهم أكثر مما يتلقونه من غيرهم بلا كد أو عناء.

٧- يجد التلاميذ في الأعمال التحريرية مجالا واسعا لإظهار ميولهم واستعداداتهم الشخصية أكثر مما يجدونه في الأعمال الشفوية.

٨- أنها تقف المدرس على مبلغ فهم التلاميذ الدرس، فيدرك مقدار تأويلهم أقواله، والمواضع الغامضة عليهم، والمضطربة في نفوسهم، أو الصعبة التي لم يستطيعوا فهمها.

٩- ومن جهة أخرى، أنها تقف المدرس على نتائج أعماله هو، فكثيرا ما يرجع سوء الفهم إلى شرح المدرس نفسه، فقد يكون الغموض والاضطراب ناشئين من ناحيته هو، لا من ناحية التلاميذ.

١٠-أنها تغيير نافع يجد فيه التلاميذ والمدرسون شيئا من الراحة، فالمدرس لا يستطيع أن يتكلم طول وقته، ولا تستطيع التلاميذ أن تزل مصغية إليه حاصرة انتباهها فيما يقول الوقت كله.

شروط الواجبات التحريرية

إن الأعمال التحريرية، كغيرها من أعمال المدرسة، يجب أن يراعى فيها القصد والاعتدال، فإن المدرس كثيرا ما يفرط فيها إفراطا كبيرا مرهقا للتلاميذ ولنفسه استنادا على ما لهذه الأعمال التحريرية من الشأن في التربية والتعليم وإظهارا لمقدار عمله وعمل التلاميذ معه بطريقة حسية، على أن الإفراط فيها كثيرا ما يقلب منافعها أضرار، ويجعل التمارين كلها تسير بطريقة آلية لا تفيد التلاميذ ولا تسبر مقدار معلوماتهم ومدى هضمهم إياها، فضلا عما تحدثه لهم وللمدرس من التعب الذي يؤثر في صحتهم وفي قيمة العمل نفسه.

ويجب أن تكون الأعمال التحريرية مناسبة لقوى التلاميذ تتطلب منهم شيئا من التفكير والجهد، فلو كانت سهلة كل السهولة لأصبح أداؤها أمرا آليا ليس من ورائه كبير فائدة ولا صغيرها، وإن كانت صعبة أضاعوا في محاولة أدائها وقتا هم بحاجة كبيرة إليه، واستشعروا اليأس من التقدم فضلا عما يلحقهم من التعب بغير جدوى.

كذلك يجب أن تكون قصيرة مناسبة لأوقاتهم، فلو كانت مناسبة لقوى التلاميذ

ولكنها تستغرق زمنا طويلا لكان ذلك داعيا إلى إنجازها من غير عناية أو تفكير، وذلك يفقدها جزءا كبيرا من الثمرة المرجوة منها.

فالإملاء الطويل، والتمارين الرياضية ذات الأرقام الطويلة، ورسم عدة أشكال أو خرائط كثيرة من نوع واحد، وقطع الترجمة الطويلة تتعب ولا تفيد الفائدة التي تتناسب مع الوقت الذي يصرف في عملها.

ويجب أن يعرف التلاميذ موضوع المطلوب منهم عمله، من غير لبس أو غموض، وإلا فإنهم قد يؤدون واجبا غير المطلوب منهم، كذلك يجب أن يعرفوا كيف يؤدونها على الوجه الأكمل، بأن يدربوا على عمل مثال أو مثالين من المطلوب منهم تحت أشراف المدرس، فمن المقرر الآن أنه من أوجب واجبات المدرس إرشاد التلاميذ إلى كيفية المذاكرة والتعلم والتحصيل.

ويحسن أن تكون في المعلومات والقواعد وأمثالها التي عرفوها حديثا حتى تثبت تلك المعلومات في نفوسهم، ويزدادوا علما بها، ولها هضما وتمثيلا.

وينبغي أن تكون موضوعات الوجبات التحريرية والعملية مما يدور حول بيئة الطفل نفسه وخبرته، فالمسائل الحسابية وموضوعات الإنشاء، والدروس الصحية، وتدبير المنزل، ودرس الأخلاق يجب أن يكون كلها، أو أكثرها على الأقل مما يحدث في بيئة الطفل ويقع في خبرته، فمن الخطأ أن نكلف التلاميذ التفكير والعمل فيما لا يطلب منهم أن يفكروا فيه أو يعملوا في المستقبل.

ويجب أن يعني بنظام كتابتها، ونظافة الكراسات التي تكتب فيها، ففي ذلك تعويد كبير للأطفال على مراعاة النظام وإتقان كل ما يطلب منهم عمله.

كراسات التلاميذ

أن عناية التلاميذ بكراساتهم التي يؤدون فيها جميع الأعمال الكتابية على مختلف أنواعها، وعناية المدرسين أنفسهم بهذه الكراسات، امر لا بد منه لما فيه هذه العناية من الأثر في أخلاق التلاميذ وتعويدهم عادات صالحة لها قيمة في حياتهم الشخصية والاجتماعية فيما بعد، وجلي أن ليست هذه العادات الصالحة هي التي يرمي إليها المدرس مباشرة من تكليفه التلاميذ تأدية بعض واجبات تحريرية ولكنها هي التي ترمي إليها في النهاية كغرض من أغراض التربية، فالعناية بكراسات التلاميذ جزء من تأديبهم وغرس العادات الطيبة في نفوسهم.

فمن الفوائد الخلقية التي تعود عليهم من العناية بكراساتهم:

١ – أنها تدربهم على النظام والترتيب في كل ما يكتبون.

٢ – وتغرس فيهم عادة النظافة والدقة في أعمالهم الكتابية.

٣ – كما تبث فيهم الميل إلى إتقان كل ما يعالجونه من الأعمال جهد استطاعتهم.

٤ – وتعودهم العناية "بالأمور الصغيرة" وبالتفاصيل – تلك العناية التي هي أساس النجاح في كثير من الأعمال في الحياة.

٥ – أن ملء نفوس التلاميذ بهذه "المثل العليا" يوفر عليهم جزءا كبيرا من الوقت والجهود فيما بعد.

ذلك إلى أن للكراسات فوائد أخرى، فهي دليل على عناية المدرس بتربية العادات الطيبة في نفوس تلاميذه، وأنه لا يقتصر في علمه على حشو أدمغتهم بالمعلومات وحدها، وهي من هذه الجهة عنوان على أعمال المدرسة كلها، وعلى عناية ناظر المدرسة بها.

على أنه يجب أن يحترس كل من ناظر المدرسة ومدرسيها من أن تكون نظافة الكراسات ونظامها "مجرد" مظهر حسن يخفي تحته جهل التلاميذ بمادة الدرس نفسه، كما يخفي إهمال المدرس وقلة اكتراثه بفهم التلاميذ الدروس وهضمهم إياها هضما صحيحا،

فينبغي أن يقوم التلميذ بتأدية هذه الواجبات التحريرية بنفسه، وأن يراعي فيها النظام والنظافة وحسن التعبير، لا أن ينقلها من السبورة من غير أن يبذل جهدا ما في تأديتها وترتيبها، أو يكلف سواه تأديتها.

المذكرات المدرسية

إن الجزء الأكبر من المذكرات التي يدونها التلاميذ في كراساتهم، إن لم تكن كلها يمليها عليهم المدرسون إملاء؛ فيضيعون بذلك وقتا كبيرا على التلاميذ هم أحوج إلى استعماله فيما هو أفيد لهم، فضلا عن أنهم بذلك يربون فيهم عادات سيئة، من الوجهتين العقلية والخلقية يكون لها أسوأ الأثر في حياتهم فيما بعد.

فهم بذلك يعودونهم الاتكال على غيرهم بدلا من الاعتماد على أنفسهم وحدهم، إذ أنهم يلقون عبء العمل كله على أنفسهم لا على التلاميذ، وليس ذلك من التربية في شيء، فخير ما يعمله المدرس المربي تعويد تلاميذه الاستغناء عنه تدريجيا؛ ومعلوم أن كل ما يحصل عليه التلميذ بنفسه، وبإجهاده قريحته وفكره، يكون أثبت في نفسه وأفيد له، فالمدرس الذي يسهل على تلاميذه كل شيء، حتى يكاد "يحفظ" لهم دروسهم لا يثاب على جهده وحسن نيته، إلا جهل التلاميذ وكسلهم العقلي، وتعودهم الاتكال على سواهم.

وإملاء المذكرات يجعل التلاميذ ميالين إلى الاستظهار المعيب، لا إلى التفكير المنظم فيما يعرض عليهم، وتحليله وربط أجزائه بعضها ببعض وبمعلوماتهم السابقة، كذلك أن هذا الإملاء يوحي أن العناية من التعلم إنما هي الاستعداد لامتحان، أو الحصول على بضع درجات من المدرس، كأن الدرجات والامتحان هي كل شيء في التربية!

وتقتل في التلاميذ حب النقد والتمييز بين الصالح وغيره، لأنها تجعلهم مستعدين إلى تقبل كل ما يقال غير ميالين إلى البحث، والتنقيب، وترقية أنفسهم بأنفسهم، بل أنها تبغض إليهم كل الأبحاث العلمية، والمطالعة، حتى إذا غادروا المدرسة وقر في نفوسهم أنهم

أتموا تعلمهم، في حين أنهم إنما بدؤه.

فلكي نخلص من هذه المساوئ الكثيرة، ويكون عملنا كمدرسين أقرب إلى التربية منه إلى التعليم وجب أن تعود التلاميذ تدريجيا تلخيص الدروس التي يتلقونها في المدرسة بتدوين مذكرات عنها بأنفسهم، ليرجعوا إليها عند حاجاتهم إلى استذكار هذه الدروس ومراجعتها؛ ذلك فضلا عما لتدوينها من الشأن في تكوين عادات عقلية وخلقية صالحة.

فهي توفر عليهم جهدا كبيرا من جهتين، الوقت الذي يصرفه المدرس في إملائها بذلك التطويل المعيب، والوقت الذي يصرفونه في استظهارها، في حين أنهم لو كتبوها بأنفسهم ونظموها في كراساتهم الخاصة لكان ذلك داعيا إلى ثبوتها في الذهن سريعا.

وتضطرهم إلى أن يصغوا تمام الأصغاء إلى الدرس ويحصروا انتباههم فيه، وتستبقيهم الدرس كله مشتغلين مع المدرس، عملين على تفهم ما يقول ويعمل وتعودهم تحليل ما يسمعون أو يقرون، وتمييز نقطه الأساسية الهامة من الفرعية الثانوية، وإدراك ما هو في صلب الموضوع مما هو بعيد عنه.

وكل هذا يعين على حسن تذكر الدرس وثبوته لما يستدعيه كتابة بالمذكرات من تنسيق المعلومات في الذهن وربطها ببعض فيه.

على أنه لا يستطيع، مع ذلك، أحد من المشتغلين بالتربية أن ينكر أن كتابة المذكرات وتدوينها تدوينا نافعا يقتضي مهارة كبيرة ودربة طويلة، وذلك يستغرق وقتا غير قليل وعناية كبيرة من المدرس، ولعل هذا هو الذي دفع بالمدرسين والتلاميذ إلى اختصار الطريق ذلك الاختصار المضر، كما أنه قد يكون لطول البرامج، ولنظم الامتحانات أثر كبير في ذلك.

ولكن ما لتدوين المذكرات من الأثر في تكوين الأخلاق، وفي التعليم يحتم على كل مشتغل بالتربية أن يعني بتعويد التلاميذ كتابة مذكراتهم بأنفسهم متدرجا بهم، من ذلك اليوم الذي يحسنون فيه الكتابة والقراءة.

ففي السنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية أو ما يماثلها يعين المدرس التلاميذ على كتابة مذكراتهم، لأن قدرة هؤلاء التلاميذ على تحليل ما يسمعون وتمييز الأساسي من غيره ضعيفة فيهم، فبعد أن ينتهي المدرس من شرح درسه أو شرح نقطة منه، وكتابة ملخصها يوجه سؤالا أو عدة أسئلة إلى التلاميذ، وإذا ما حصل على الإجابة التي ترضيه ساعدهم على وضعها في صيغة متينة ثم كلفهم كتابتها في مذكراتهم من غير أن يمليها هو عليهم.

ثم تقل معاونته لهم في المدارس الثانوية، حتى إذا بلغوا الفرقتين الرابعة والخامسة ألقي العبء كله أو الجزء الأكبر منه على عاتقهم هم، وأنه ليحسن بالمدرس في هاتين الفرقتين أن يكلف التلاميذ إعداد أبحاث خاصة في الفروع التي يدرسها من كتب يعينها لهم حتى يعتادوا البحث بأنفسهم، فهم على أبواب الجامعة والمدارس العليا حيث يكون الطالب معتمدا على نفسه وعلى الكتب أكثر من اعتماده على الأستاذ في كل شيء.

الواجبات المنزلية

يقصد بالواجب المنزلي الأعمال المدرسية التي يكلف التلاميذ أداءها في غير أوقات الدراسة، تطبيقا على ما تلقوه من الدروس في فصولهم، أو تمهيدا لحسن فهم هذه الدروس عند تلقيها، أو لأية غاية أخرى كتعويدهم البحث والتنقيب.

ويرى كثيرون أن قيام التلاميذ بتأدية الواجبات المنزلية يعود عليهم بفوائد كثيرة.

١– فهي زيادة في الوقت القصير الذي يصرفه التلميذ عادة في التعلم في مدرسته.

٢– وتحفظهم من العبث بأوقات فراغهم وإضاعتها في الإضرار بأنفسهم وبسواهم، أو فيما لا يفيد أحدا.

٣– إن الواجبات المنزلية تطبيق على ما حثله التلاميذ من القواعد والحقائق في يومهم المدرسي، فهي تثبت المعلومات وتنظمها في أذهانهم وتحملهم على هضمها وتمثيلها أحسن "تمثيل".

٤– فإذا أخلص التلاميذ في أدائها وبذلوا فيها غاية جهدهم استطاع المدرس أن يعرف عمل كل منهم واتجاه استعداداته وميوله.

٥– وهي من جهة أخرى تعودهم البحث، وتحبب إليهم تحصيل العلم، وتقوي فيهم الاستدلال الصحيح والتفكير المنطقي، لأن نتائج أعمالهم تعرض لنقد المدرس لتبين أوجه الخطأ فيها وإصلاحها، وكثيرا ما تعرض على سائر إخوانهم التلاميذ مجموعين في فصلهم.

٦– إنها تعودهم الاعتماد على النفس والاستقلال بالأعمال والجد فيها، وتحمل تبعة نتائجها، كما تعودهم العمل على ترقية أنفسهم بأنفسهم من البداية.

٧– إنها حلقة من حلقات الاتصال بين المدرسة والبيت، فتجعل التلاميذ على ذكر بأن الأعمال المدرسية جزء من حياتهم اليومية، فهم يتعلمون في البيت كما يتعلمون في المدرسة، وتقف آباء التلاميذ على ما يتلقاه أبناؤهم في المدارس، فيكون ذلك داعيًا إلى اهتمامهم بما تعلمه المدرسة لمصلحتهم فيساعدوها بنفوذهم وحزمهم، ومراقبة أبنائهم، والعناية بأمورهم والإشراف عليها، فتعاون البيت والمدرسة واشتراكهما على إحسان تربية النشء يجعل التربية مثمرة ومؤدية إلى الأغراض التي ترمي إليها.

ولكن هذه الفوائد كلها ليست خالصة من الشوائب الكثيرة والأضرار التي تلحق التلاميذ من جراء الأفراط في هذه الواجبات المنزلية من ناحية، أو عدم اهتمام التلاميذ بحسن أدائها من ناحية أخرى –كبيرة، حتى إن كثيرين يرون الآن منعها قطعا في المدارس الأولية، والابتدائية على الأقل، وفي بعض البلدان يكون "الرأي العام" معاديا لهذه "التكاليف" التي يعدها مضرة بالطفل من كل ناحية: من حيث صحته، وعقله، وأخلاقه، وتربيته الاجتماعية، وسعادته المنزلية:

١– يقضي التلميذ مدة من النهار بين جدران المدرسة مشتغلا بأعمال عقلية مجهدة، فليس من الصواب إطالة هذه المدة وحرمانه اللعب والحركة الجسمية الضروريتين

لصحة نموه وترقيه العقلي.

٢- تحرم الواجبات المنزلية الكفل من الحياة الاجتماعية في الأسرة بين ذويه وأخواته لهذه الحياة الاجتماعية فوائد كثيرة.

٣- كما أنها تحرمه كذلك أن يجد الوقت الكافي لترقية ميوله الخاصة التي لا يجد لها مجالا كافيا في المدرسة كالفنون المختلفة من تصوير وموسيقى وتمثيل وإنشاد.

٤- إن بيوت الأطفال الذين في المدارس الأولية وكثيرين ممن هم في المدارس الابتدائية ليس بها من المعدات ما يمكن الطفل من تأدية واجبه المنزلي كما يجب أن يؤدى، فأخوته الكثيرون، مصباحه الضعيف، وضيق الحجرة التي يضطر إلى أدائه فيها، وسوء الجلسة التي يتخذها أثناء الكتابة، والضوضاء الشديدة، تعود عادات سيئة، وتشتت فكره، وتضر بصحته ضررا غير قليل، وتحمله على عدم العناية بعمله وعلى الخلاص منه في أسرع وقت، وبذلك يكون أثر هذه الواجبات ونتائجها على عكس ما كان يرجى منها.

٥- إن جزءا كبيرا منها ينقله التلاميذ من الكتب، أو يؤديه لهم أخوتهم أو غيرهم، أو "يغش" بطرق مختلفة، كرسم الخرائط، والرسم النظري، فهي بذلك تعود التلاميذ الخداع وعدم الأمانة، والتهاون، والكذب، والكسل، فكأنها مفسدة لأخلاقهم لا وسيلة من وسائل إصلاحها.

٦- أنها لا تصحح بعناية كافية، ولذلك تثبط همة التلاميذ، من جهة، وتثبت الأخطاء من جهة أخرى.

٧- أنها إرهاق للتلاميذ الصغار ومتلفة لصحتهم وجلبة للتعب العقلي ولا سيما في الأدوار التي يكون فيها نمو الجسم سريعا.

فإزالة لهذه الأضرار أو لتقليلها، وللحصول على أكبر قسط من الفوائد التي تعود على التلاميذ من الواجبات المنزلية ينبغي أن نراعي الشروط الآتية:-

١- يجب ألا نكلف الأطفال الصغار، الذين في روضة الأطفال، أو في الأولى والثانية من المدارس الابتدائية، والمدارس الأولية — واجبا ما يؤدونه في منازلهم.

٢- وأن يكون ما نكلف سائر التلاميذ الآخرين أداءه مناسبا لمعلوماتهم وقواهم العقلية، وأن يكون أميل إلى السهولة منه إلى الصعوبة حتى لا يجد التلاميذ مشقة في القيام به، ولا يضطروا إلى الاستعانة بمن هو اكبر منهم، أو يميلوا إلى لهوجتها وعدم العناية الواجبة بها.

٣- أن تكون أكثر الواجبات تطبيقا على ما درسه التلاميذ في يومهم، أو أسبوعهم وذلك لا يمنع بالطبع أن يكلف التلاميذ إعداد دروس جديدة للإملاء، والطالعة، وفي الجغرافيا والتاريخ حتى تكون استفادتهم من المعلم أتم وأدوم.

٤- ألا تستغرق من التلاميذ الذين في المدارس الابتدائية أزيد من ساعة واحدة في اليوم، وساعتين اثنتين على الأكثر من التلاميذ الذين في الفرق الثلاث الأولى من المدارس الثانوية.

٥- أن يكون إصلاحها سهلا، لا يستلزم جهدا كبيرا ولا وقتا طويلا من المدرس.

٦- أن تصلح بالعناية الواجبة، وبطريقة يستفيد منها التلاميذ، من غير أن يرهق المدرس نفسه.

٧- أن تكون معتدلة المقدار، ليست من كتب التلاميذ مباشرة حتى لا يميلوا إلى الغش والرياء.

٨- ومن طراز شيق يجتذبهم إلى الاهتمام بها والإقبال عليها.

٩- إذا كانت قوى التلاميذ في الفصل الواحد متباينة تباينا كبيرا يحسن أن يكلف المدرس الأقوياء منهم واجبا غير ما يكلفه الضعاف حتى لا يهملها الأولون ولا يشقى بها الآخرون.

إصلاح الأعمال التحريرية

لقد أجمل قانون نظام المدارس ما يتعلق بإصلاح الأعمال التحريرية فيما يأتي:

"ينبغي الاعتناء بتصحيح كل ما يكتبه التلاميذ من التمرينات، وتصحح تلك التمرينات إما في وقت الدرس، وإما في غيره على حسب ما يقتضيه صالح التعليم، مع المحافظة على زمن التلاميذ واستعماله في أحسن ما يعود عليهم بالفائدة، ويلزم وضع تاريخ التصحيح، وينبغي للمعلم أن لا يترك غلطة بدون أن يوقف عليها التلامذة، وأن يحملهم على اعتناء بحسن الخط في كتابة التمرينات.

وعلى المعلمين أن يجتنبوا كل ما يشوه التمرينات التي يصححونها كالضرب عليها بالخطوط أو التعليق عليها بالعبارات المبهمة التي لا تتضح معانيها، ويلزم توضيح أنواع الأغاليط على قدر الإمكان ويجب في تصحيح تمرينات الحساب والجبر أن يعطي لكل مسائلة علامة تدل على أنها صواب أو خطأ كما يجب تعليم جميع الأغاليط الجزئية[1].

فالقاعدة إذن أن كل واجب تحريري تكلف التلاميذ عمله يجب أن يصححه المدرس، وأن يكون ذلك التصحيح بعناية عظمى، "فيوضح أنواع الأغاليط بقدر الإمكان"، وألا يترك غلطة من غير أن يوقف عليها التلاميذ" وأن يعني فيه بالنظافة والنظام والتفصيلات الصغيرة التي كثيرا ما يتوقف عليها نجاح الإنسان في عمله.

ولكن الأمر لا يقف عند هذا الحد من السهولة، والتقرير، فإصلاح الأعمال التحريرية مشكلة من تلك المشاكل التي يتخلف فيها الواقع، الممكن، تخلفا كبيرا عما يجب أن يكون.

فقد ينفق المدرس جزءا كبيرا من الوقت والجهد في إصلاح الكراسات بعناية ودقة عظيمتين يناله من ورائهما نصب كبير وأن ما يصرفه المدرس ذو الذمة من الجهد والتعب الشاق كثيرا يكون له التأثير السيء في التدريس نفسه.

---

(1) قانون نظام المدارس (١) مادة ٤٥ صفحة ٢٦

فالمدرس المرهق لا يستطيع أن يقوم بدرسه كما يقوم به لو كان مستريحا مستجمعا قواه، وفي ذلك إضرار بالتلاميذ أنفسهم من حيث مقداره وأحواله ونوعه من حيث الصحة والجودة ومن حيث قدرته عن ضبطهم والعناية بترقية أخلاقهم.

فهل ما يستفيده التلاميذ من التصحيح الدقيق يتناسب مع الجهد الكبير والوقت الطويل الذي يصرفه المدرس فيه، إن كل خبير بالتعليم يميل إلى الشك في ذلك؛ لأن أكثر التلاميذ يجترئ من الإصلاح بالنظر إلى الدرجة المعطاة له أو التوقيع الذي يكتبه المدرس له في كراسته، وقلما يكترث بما في كراسته من أخطاء، وما نال هذه الأخطاء من التصحيح والنقد، ومع ذلك فالتلاميذ ينتظرون من المدرس بحق أن يعني بإصلاح كراساتهم ويقدر جهودهم التي يبذلونها في تأدية ما كلفهم إياه من الواجبات، فإن لم يروا تحقق هذا، وأحسوا أن المدرس غير مخلص في عمله، لا يعني بنقد واجباتهم وفحصها وتصحيحها فتر عزمهم، وقلت عنايتهم بالأعمال المدرسية وضعف احترامهم لمدرسهم، وفي ذلك من الإضرار بالتربية شيء كبير.

نظام الإصلاح

لإصلاح الأعمال التحريرية أساليب ونظم كثيرة تختلف باختلاف المواد، وهذه الطرق إما فردية وإما جمعية، وكثيرا ما تكون مزيجا منهما، ففي الطرق الفردية يصلح المدرس بنفسه كراسة كل تلميذ على حدة، وفي الطرق الجمعية تصحح الكراسات كلها دفعة واحدة بواسطة التلاميذ أنفسهم وبإرشاد المدرس.

١- يصحح المدرس ما في الكراسات من الأغاليط بنفسه، إما خراج الفصل، وإما داخله في حضرة أصحابها، ويناقشهم في كل ما أخطأوا فيه وفيما أصابوا.

٢- يصححها بنفسه ثم يردها لأصحابها، مكتفيا بذكر الخطأ الشائع الذي وقع فيه أكثرهم، ويرشدهم إلى صوابه؛ ويختار كراسة أو اثنتين ويعيد إصلاحهما مع التلاميذ مناقشا إياهم في كل غلطة وفي طريقة إصلاحها.

٣- يكتفي بوضع علامات معينة على الأخطاء ولا يصلح إلا ما لا بد له من إصلاحه ثم يرد الكراسات إلى أصحابها بيده ثم يتطلب من كل منهم أن يتدبر أغلاطه ويصلحها.

٤- يبين المدرس للفصل كل صواب التمرين، وطرق تأديته، وأثناء ذلك يقوم كل تلميذ بتصحيح أغلاطه بنفسه، أو يتبادل التلاميذ كراساتهم على نظام معين.

لا يُمكن تفضيل واحدة من هذه الطرق وترجيحها على سواها ترجيحا مطلقا، فلكل مادة طبيعتها الخاصة، فالإملاء، و"الهجاء" والحساب، والقواعد النحوية، وغيرها مما يكون الصواب فيها محدودًا، وعلى طراز واحد لا يختلف من كراسة إلى أخرى، أو هو يختلف اختلافًا صوريًا ليس إلا، كالتمارين الجغرافيا والتاريخية، يسهل إصلاحها بالطرق الجمعية، وأما الإنشاء والمواد الأخرى كالرسم، والخط، فلا يتسنى تصحيحها بطريقة آلية، فالأغلاط فيها مختلفة، ولكل تلميذ طريقته الخاصة في التعبير عن نفسه، ولذا كان لا مفر من اتباع الطريقة الفردية فيها.

ومهما كانت الطريقة المتبعة فيجب أن يشعر التلميذ بغلطه، ويعرف صوابه معرفة واضحة محدودة، حتى يتجنبه، ولو عرفه هو من تلقاء نفسه وبجهده الخاص بدلًا من أن يعرفه من المدرس مباشرة من غير صعوبة أو بحث لكان خيرا له وأبقى أثرًا، لذلك يفضل الكثيرون من المدرسين المفكرين الطريقة الثالثة من طرق الإصلاح، وكذلك يجب أن يتحقق المدرس من أن التلاميذ قد أصلحوا أخطاءهم فعلا ولم يتركوا بعضها من غير إصلاح، وأن يستعمل كل ما يستطيع من الطرق حتى لا يكون ثمة مجال "للغش"، وأن يعني عناية خاصة بنظام الكتابة، ونظافة الكراسة، وذكر التفصيلات الضرورية المختلفة.

الامتحانات

ضرورتها:

الامتحانات مُشكلة كبرى من مشاكل التربية في العصر الحاضر، فهي مهما اختلفت أشكالها وتباينت نظمها وأساليبها، ضرورة لا يستغنى عنها في كل نظام من نظم التعليم، لفوائدها الكثيرة، وللحاجة إلى تقدير كفايات الناس وعلمهم، ومعرفة مدى صلاحهم وقدرتهم على الاضطلاع بما يراد أن يعهد به إليهم من الأعمال المختلفة، فنعطي كلا العمل المناسب له؛ كما أنها تعرف المدرس مقدار ما استفادة التلاميذ وحصلوه من المعلومات والخبرات ومقدار إتقانهم لها حتى ينقلوا إلى مستوى أرقى؛ وبها نقيس أثر عوامل التدريس المختلفة ومبلغ استفادة التلاميذ منها، كما نقدر كذلك قيمة أعمال المدرسين والنظار، وأثر ما بذلوه من الجهود في التعليم والتأديب والإدارة.

ولكنها بشكلها الحاضر المألوف، على الرغم من ضرورتها وفوائدها، تترك آثارا سيئة كثيرة في نفوس التلاميذ، وفي صحتهم، وتجعل التعليم كله آليا فاسدا فضلا عن أنها ليست معيارا صحيحا، لا يخطئ في تقدير الكفايات والمعلومات؛ وإن صلحت لتقدير الثانية تقدير إجماليا فهي لا قيمة لها في تقدير الأولى ومعرفتها معرفة يمكن اعتماد عليها.

لذلك نرى أنه ليس من سداد الرأي وصوابه أن نحكم عليها حكما مطلقا، فهي على ضرورتها، ليست كافية كل الكفاية، ولا هي بالمقياس الصحيح، كما أنه ينجم عن الإفراط فيها أضرار كبيرة، فهي شر، ولكنه شر لا بد منه، وستظل وسيلتنا الوحيدة في أداء أغراضها حتى تأخذ "أقيسة الذكاء" وأقيسة المعلومات مكانها من الصحة والذيوع اللائقين بها، فتقل عندئذ شرور الامتحانات بشكلها الحالي أو تزول كلها.

فوائد الامتحان

لقد وجدت الامتحانات من زمن بعيد، ويرجعها كثيرون إلى الصينيين الأقدمين،

فأول ممتحن كان صينيا، كما أن أول امتحان منافسة عقد لاختيار موظفين للحكومة كان صينيا كذلك، وسواء أكان ذلك صحيحا أم وهما لا تؤيده الحقائق التاريخية، فالامتحانات على أشكالها المختلفة قديمة العهد، ولكنها مع ذلك لم تبلغ الدرجة التي بلغتها الآن من العناية والاهتمام إلا في القرن التاسع عشر، فأول امتحان عام عقد في مصر للشهادة الابتدائية كان سنة ١٨٩٢.

والظاهر أن الامتحانات كلها كانت في البداية شفهية، فتتخذ شكل سؤال وجواب أو مناظرة أو مطارحة، أو الدفاع عن مقالة تكتب، أو إلقاء محاضرة عامة.

والامتحانات التحريرية لم تكن معروفة في المدارس العالية والجامعات إلا في أوائل القرن الثامن عشر.

ويرى أنصار الامتحانات المألوفة أن لها كثيرا من الفوائد التربوية وغيرها

١- لا بد للتلاميذ، ولا سيما الصغار منهم، من غاية حسية تقام نصب أعينهم، حتى يعملوا لبلوغها، إذ ليس لديهم من بعد النظر وطول الفكر ما يجعلهم يبذلون جهدهم في التحصيل حبا في التعليم نفسه، فالامتحان طريق من طرق التشويق إلى بذل الجهد المتواصل.

٢- يضطر الامتحان الطفل إلى تعليق دروسه في ذهنه، وربطها فيه بعضها ببعض كما أنه يلزمه مراجعتها واستذكارها، والبحث عنها في مراجعها، وتلك فائدة يجب ألا يستهان بها، ففرق كبير بين من يقرأ أو يصغي ولا غرض له معين من وراء ذلك، وبين من يفعل ذلك لغاية معينة جعلها نصب عينيه.

٣- يقف التلاميذ على مدى معلوماتهم ومقدار معرفتهم إياها، ويدلهم على ما فيها من نقص أو غموض كما انه يسبر مقدرتهم على تطبيقها وتذكرها وقت الحاجة إليها.

٤- ويعودهم الدأب والجد المتواصل، والاتكال على النفس والعمل المنظم لإدراك غاية معينة.

٥- تستثير الامتحانات في التلاميذ المنافسة الصالحة، ومحبة الثناء وتدفعهم بواسطتها إلا الاجتهاد في التحصيل والمثابرة عليه.

٦- ومن جهة أخرى فالامتحانات تقف المدرس على أحوال تلاميذه العملية، كما أنها تظهر له نتيجة عمله، وتبين له مواضع الضعف فيه وأثر طرائق التعليم التي اتبعها، والنظام الذي سار عليه في توزيع أوقاته فيعني بإصلاحها، كما أنها تقف الناظر وأولياء أمور التلاميذ على نتيجة عمله المدرسة والتلاميذ من حيث المادة العلمية، وما بذل في تحصيلها من الجهود.

٧- وتمكننا من اختيار أصلح التلاميذ أو غيرهم لعمل ما – للالتحاق بمدرسة ثانوية، أو عالية أو لأية ميزة أخرى، أو وظيفة.

مثالب الامتحان ومضارة

أما مضار الامتحان ومثالبه فكثيرة كذلك، وغالبها ينشأ من طبيعة الامتحان المدرسي المألوف نفسه، ومن كونه "مقياسا" ظاهرا محسوسا، وحكما ملموسا على نتيجة عمل التلاميذ، والمدرسة نفسها، فإن كانت النتائج حسنة، أو سيئة تغير اسم المدرسة وشهرتها ومستقبل التلاميذ تبعا لحسن النتيجة أو سوئها! ويعد كثيرون الامتحانات عقبة كبيرة في إصلاح التربية وطرقها الإصلاح المرغوب فيه.

١- والواقع أن الامتحان لا يبين إلا مقدار ما حصله التلاميذ من المعلومات وليست المعلومات هي كل شيء في التربية، فمعرفة التلاميذ قواعد النحو والصرف وما شذ عنها، وقدرتهم على سرد حوادث تاريخية، وحل بضع مسائل رياضية، أو إجراء عمليات حسابية لا تدل على كفايتهم واستعدادهم وعلى ما يصلحون له من الأعمال في مناحي الحياة المختلفة، هذا، وأن أثر التربية في تنظيم العقل وتدريبه، وفي تقوية الجسم، والعناية بصحته، وفي غرس العادات الطيبة، وتقوية الخلق وتهذيبه وفي إعداد الطفل للحياة الاجتماعية الراقية، وأقداره على حسن استخدام أوقات فراغه والاستفادة منه؛ وفي الجملة في كل ما يسمى ثقافة وخلقا –كل هذه

لا يمكن أن تقاس بامتحاناتنا المألوفة، ولذلك كان من الخطأ الكبير الحكم على عمل المدرسة وصلاحها بعدد من ينجح من تلاميذها في الامتحان العام؛ فكم من تلميذ نجح، ولكنه لم ينجح في الحياة العملية والاجتماعية!

٢– تهمل الامتحانات ما بين التلاميذ من الفروق الكبيرة في الميول والاستعدادات، والقوى لأنها تتطلب منهم جميعا أن يكونوا على غرار واحد، فالامتحانات العامة تتطلب منهاجا واحدا معينا يسير عليه التلاميذ الذين يتقدمون لهذه الامتحانات، ولذلك فهم مضطرون إلى استظهار المعلومات المختلفة التي سيمتحنون فيها من غير نظر إلى فائدتها لهم، وميلهم إليها وتفضيل بعضها على بعض، وقدرتهم على استيعابها واستساغتها، فكم من تلميذ رسب في الامتحانات العامة مرات، ثم زوال المهنة التي يميل إليها بطبعه فنجح نجاحا لا يوازيه فيه سواه ممن جازوا الامتحان.

٣– فهي تفرض أن الأطفال كلهم متساوون في المقدرة العقلية، وأنهم من حيث القدرة يجب أن يترقوا جميعا بنسبة واحدة وخطى واحدة، أو على الأقل بخطى تكاد تكون كذلك.

٤– إنها تجعل التعليم في المدارس متكلفا غير طبيعي لا يسير وحاجة الأطفال النفسية، فتصبح طرائق التعليم فاسدة كل الفساد، ويصبح هم المعلم حشو أكبر قسط من المعلومات في عقول التلاميذ في أقصر وقت استعدادا للامتحان، فلا يعني بحسن فهمهم لما ألقي، ولا يحملهم على التفكير فيه ولا يعينهم على تحصيل المعلومات والخبرة النافعة بأنفسهم، بل يحصر جهده كله في عمل ملخصات، وإملاء مذكرات، واختيار المواضع التي ينتظر أن تكون فيها الأسئلة، وإجبار التلاميذ على الاستظهار، وإرهاقهم بتفاصيل لا قيمة لها وتعاريف لا يدركون معناها.

فتكون معلوماتهم كلها ألفاظًا جوفاء لا علاقة لها بخبرتهم الشخصية، ولا نافعة لهم في الحياة، تزول منهم وينسونها كل النسيان عقب خروجهم من حجرة الامتحان لعدم حاجتهم إليها فيما بعد، لأنهم لم يتمكنوا منها كل التمكن من قبل، هذا لا شك شر يعلم

تعليم ممكن، فبدلا من أن تجعل الامتحانات مناسبة لما حصل عليه التلاميذ من المعلومات تنعكس الحال وتجعل المدارس همها جعل التعليم مناسبا لما يتطلبه الامتحان؛ فبدلا من أن تخدم الامتحانات التربية، تنعكس الآية وتخدم التربية الامتحانات!! فلولا وجود الامتحان لما تنزل المدرس إلى العناية بهذه الأمور الضارة التي تدفعه إليها محبة الحصول على "نتيجة" حسنة، ولأعتني بتربية تلاميذه تربية صحيحة، تعدهم للحياة، لا لامتحان. فالامتحانات تجعل المدرس يقصر همه على التعليم، وعلى التعليم الفاسد، بدلا من أن يجعل همه التربية والتثقيف الصحيح وخلق الرجال من الأطفال.

٥- تجعل الامتحانات للمواد الدراسية قيمة فاسدة، فتصبح قيمة كل مادة في نظر المدرس والتلاميذ تقدر بمقدار الدرجات المعينة لها في الامتحان.

وكل معلومات صالحة ذات قيمة للتلاميذ في حياتهم وسلوكهم لا يكترث لها لأنها ليست من مواد الامتحان، أو لأنه لا ينتظر أن يكون فيها سؤال ما، فدروس الدين، والألعاب الرياضية، والحياة الاجتماعية في المدرسة، والأشغال اليدوية، والموسيقى، وغيرها من المواد ذات الأثر الكبير في خلق التلاميذ، وصحتهم، وفي السمو بوجدانهم – يكون نصيبها الإهمال المعيب.

٦- ومن أكبر عيوب الامتحانات أنها هي السبب في سحن البرامج بالمواد المدرسية المعروفة، إذ أنه من السهل وضع أسئلة واختبارات فيها، أما المواد الأخرى[1] التي بها يعبر التلاميذ عما في نفوسهم، وما يجيش في وجدانهم فتهمل كل الإهمال لأنه ليس من السهل امتحان التلاميذ فيها.

٧- تجعل الامتحانات المدرس ميالا إلى أن يهمل التلاميذ الضعفاء في فصله، ويقصر همه على التلاميذ الأقوياء الذين ينتظر نجاحهم، أما الضعفاء فهو ينتظر رسوبهم ولذلك لا يعني بهم العناية الكافية، ومن المدرسين من يتخذ سياسة عكس هذه، فيعني بالضعفاء كل العناية حتى يصل بهم إلى الحد الذي يكاد يمكنهم من أن يجوزوا

---

(1) تقصد بذلك ما يعبر عنه الأمريكيون الحديثون بقولهم Ceative Work.

الامتحان بسلام، أما الأقوياء فيمهلهم لأنه واثق من نجاحهم إلى حد ما، وفي كلتا الحالتين إهمال طائفة كبيرة من التلاميذ، وتضييع جزء كبير من وقتهم وتعويدهم عادات ضارة.

الامتحانات والأخلاق

قد تترك الامتحانات أثرا سيئا في أخلاق التلاميذ والمدرسين معا، فضلا عما تحدثه من الأضرار السابقة، فجعل النجاح في الامتحان غاية في نفسها يسعى إليها التلميذ جهده تترك في نفسه أن كل جهد عقيم ما دام لا يؤدي إلى غاية مادية محسوسة، وهذا في نفسه معيار فاسد من الوجهة الخلقية، فكل عمل له قيمته الذاتية بصرف النظر عما يؤدي إليه من النتائج، فالعمل الصالح كثيرا ما تكون نتائجه مؤلمة ضارة، هذا وأن الاهتمام بالنجاح في الامتحان جعل المدرس يهمل واجبه الصحيح السامي وهو تربية من طلب منه الإشراف على ترقيهم وتهذيبهم كما جعل الكثيرين من التلاميذ والطلبة ميالين إلى أن يستحلوا كل وسيلة، وجريمة توصلهم إلى غايتهم، فالكذب، والخداع، والغش بطرقه المتعددة التي تكاد لا تحصي أصبحت شيئا عاديا مألوفا بينهم في حجرة الامتحان، ولولا محنة كبيرة يجب الاحتراس فيها من تدهور خلق التلاميذ وتعودهم عادات خلقية وعقلية فاسدة.

ذلك إلى أن المشاهد عندنا أن التلميذ إذا سئل عن شيء ولم يكن يعرفه يحاول الإجابة عن أي شيء متصل به ويعمل على أن يوهم الممتحن أنه فاهم السؤال وعارف بالمطلوب.

الامتحانات وصحة التلاميذ

الامتحانات سبب كبير من أسباب إرهاق التلاميذ بالعمل والمذاكرة الطويلة إرهاقا يؤدي إلى إحداث أضرار بصحتهم الجسمية والعقلية قد لا يستطيعون التخلص منها فيما بعد، فالخوف والانزعاج الذي يتولد في نفوس التلاميذ من الامتحان قد يحدث لهم

اضطرابات عصبية كثيرة تؤدي إلى عواقب وخيمة.

ذلك فضلا عن أن مدة الامتحان نفسها قد تحدث تلفا بصحة التلاميذ الصغار، ولذا نرى كثيرين يميلون إلى تقليل هذه المدة إلى أقل حد ممكن.

ما الذي تجب مراعاته في الامتحانات المألوفة؟

١- أثر واضع الامتحانات في طرائق التعليم: يجب أن يذكر من يضع أسئلة لامتحان عام إن أسئلته تؤدي عملين في وقت واحد:- فهي لا تسبر غور معلومات التلاميذ الممتحنين فحسب، بل ستكون نموذجا للمدرسين يرشدهم إلى ما هو مطلوب من التلاميذ معرفته، حتى يعدوهم له، فإذا كانت الأسئلة تتطلب تفاصيل لا فائدة منها، وتستدعي استظهار جداول، وحقائق كثيرة كالتواريخ، والمفردات العربية في النحو، وأسماء بلدان عدة في الجغرافيا، وعمليات طويلة في الحساب ومسائل غامضة في الهندسة؛ أو تكون من مواضع قلما ينتبه إليها أحد في أية مادة -كان لها الأثر السيء في التدريس فقبل أن يضع الممتحن سؤالا ينبغي له أن يسأل نفسه: هل سيكون لهذا السؤال أثر حسن في طرائق التعليم؟ وهل يدفع المدرسين والتلاميذ إلى العناية بما يجب أن يعنوا به؟ وهل هو يحض على الاستظهار و"الصم" المعيبين، أم على التفكير والاهتمام بالأمور الأساسية بدلا من التفصيلات و"الجداول" التي لا قيمة لها؟ هل صيغته هي صيغة الكتاب نفسه، أم على طراز آخر يدفع التلاميذ إلى التفكير، أو على الأقل إلى أن ينظروا إلى الأمور من وجهة نظر جديدة؟

فالامتحانات يجب أن لا يكون لها ذلك التأثير الضار في التدريس وطرائفه، ولا ذلك التحكم في اختيار المواد والموضوعات التي يجب أن يهتم بها المدرس والمدرسة.

٢- ويجب أن يكون الممتحن مدرسا، فضلا عن إلمامه بالمادة التي سيضع الامتحان فيها تمام الإلمام، ومع ذلك فالإلمام وحده لا يكفي، بل يجب أن يكون الممتحن ذا

خبرة طويلة بعقول التلاميذ وطرق تفكيرهم ولاسيما من هم في سن الذين سيضع لهم الامتحان حتى لا يتعسف فيضع أسئلة في التافه أو المعقد كل التعقيد.

٣- ألا تكون نتائج الامتحان وحدها هي المقياس الذي تقدر به كفاية المدرسة والمدرسين، فغن صفات خلقية واجتماعية كثيرة – تلك التي يجب أن تعني بها المدرسة أكثر من عنايتها بمجرد المادة والمعلومات نفسها، لا يتسنى ضبطها وقياسها – فلو أن رأي المدرس الموثوق بذمته اتخذ هاديا عند تقدير الممتحن الخارجي لأحوال تلاميذه ودرجاتهم لكان في ذلك فائدة كبيرة.

٤- إن يكون من أغراض الممتحن فحص مقدرة الطفل العقلية لا مجرد قياس معلوماته التي تذكرها، فينبغي أن يكون من بين الأسئلة أسئلة عامة تستلزم تفكيرا وتطبيقا لمعلومات التلاميذ، لا مجرد التذكر والتحصيل.

٥- ألا يتخذ النجاح في الامتحان وحده مقياسا لتقدير كفاية التلاميذ والطلبة وغيرهم حتى لا تنتشر في البلاد أن فلانا رسب في امتحان مدرسي لذا يعد غير صالح لشيء في الوجود، أو أن آخر يصلح لكل عمل لأنه أحرز شهادة ما أو نجح في امتحان.

والواقع أن الشهادة أو الامتحان لا يدلان إلا على أن فلانا قضى زمنا معينا في الدراسة ووصل إلى مستوى معين، ولكنها لا تدل على ذكائه ولا على قدرته على استخدام معلوماته، ولذلك ينبغي أن تكون هناك أقيسة ذكاء وأقيسة معلومات بجانب الامتحانات المألوفة.

وعلى كل فلا شك في أن:

(١) الإكثار من المفتشين المخلصين لعملهم الذين يراقبون المدرسين ويرشدونهم حق الإرشاد.

(٢) وحسن تدريب المعلمين واختيارهم ممن يوثق برأيهم وتقاريرهم عن تلاميذهم.

(٣) وحسن اختيار ناظر المدرسة من ذوي الشخصيات القوية المطلعين على التربية الموثوق بذمتهم وإخلاصهم كذلك يخفف كثيرا جدا من أضرار الامتحانات، بل ويقلل الامتحانات نفسها قلة كبيرة.

أنواع الامتحانات

الامتحانات نوعان: فهي (١) إما مدرسية، وإما (٢) عامة.

فالامتحانات المدرسية إما (١) أن تشمل المدرسة كلها؛ وإما (ب) أن تكون مقصورة على فصل أو أكثر من فصولها.

أ- فامتحانات الفصول هي تلك الاختبارات التي يقوم بها كل مدرس في فصله الخاص في أوقات مختلفة، اختبارا لمدى استفادة التلاميذ من الدروس السابقة ومعرفة مقدرتهم على التطبيق عليها واستخدامها، حتى يعرف مواضع النقص فيهم، أو في طريقته هو، فيعمل على تلافي الأولى وإصلاح الثانية، فهذه الامتحانات لم تخرج عن أنها جزء من عمل المدرس المعتاد، ولا تخرج عن كونها تطبيقا واختبارا عاديا، ولذلك فهي عظيمة الفائدة للمدرس وللتلاميذ معا؛ وليس ينجم عنها ضرر ما من الأضرار السابقة؛ فالإكثار منها يفيد ولا يضر بمصلحة التعليم، على أنه مع ذلك يجب أن تراعي فيها الأمور الآتية:

١- أن تكون خالية من تلك "الرسميات" والتقاليد المعروفة في الامتحانات العامة.

٢- أن تكون أسئلتها مما ينتظر أن يجيب عنها كل تلميذ متوسط في ذكائه واجتهاده، فهي معدودة كتمرين للتلاميذ على حسن التعبير عما استقر في أنفسهم من المعلومات أو ما حذقوه من المهارة.

٣- ويحسن ألا يكون لدى التلاميذ علم سابق بميعادها، حتى يكونوا دائما عملين على تفهم ما يلقى عليهم جادين في تأدية كل ما يطلب منهم تأديته في وقته المعين.

٤- يجب أن تكون شفهية أو عملية في السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية،

وتحريرية وشفهية معا في سائر السنوات.

٥- وأن يعد المدرس أسئلتها من الأسئلة التلخيصية التي يلقيها على التلاميذ آخر الدرس أو مما يخطر له من الأسئلة المختلفة أثناء التدريس، وليس من شك الآن في أن هذه خير طريقة لوضع أسئلة امتحان لفصل ما.

٦- وينبغي ألا يكون ثمة اختيار كبير في الأسئلة إذ المفروض أن التلميذ يجب أن يعرف كل درس من الدروس التي ألقيت عليه أو كلف إعدادها.

٧- وعلى المدرس أن يحتفظ بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الامتحانات والاختبارات التي يعقدها لفصوله حتى تكون سجلا لتقدم أعمال التلميذ أو تأخره على اجتهاده أو تكاسله.

ب- أما الامتحانات المدرسية: فهي تلك التي تعقدها المدرسة نفسها كل ثلاثة شهور في المدارس الابتدائية وكل نصف سنة في المدارس الثانوية، أو نهاية السنة المكتبية — وهي امتحانات النقل من فرقة إلى أخرى أعلا منها، أو في بدايتها — وهي امتحانات القبول.

ويجب أن يراعى في هذه الامتحانات حسن سيرها، ودقتها في تفاصيلها كلها صغيرها وكبيرها، وينبغي أن يشرف عليها ناظر المدرسة بنفسه إشرافا تاما من حيث وضع أسئلتها؛ ونظام سيرها، وتقدير درجات الإجابة، ورصدها في الوقت الملائم وبالدقة الكافية، فإن أي إهمال في هذه الامتحانات يدعو إلى فسادها، وفساد أخلاق القائمين بها تلاميذ ومدرسين؛ فلابد من أن تراعى فيها الأمانة المطلقة وإلا انقلبت شرًا كبيراً.

ولما كان لأعمال التلاميذ اليومية أثر غير قليل في نجاحهم آخر السنة وانتقالهم من فرقتهم إلى أخرى أعلى منها وجب على ناظر المدرسة أن يحرص كل الحرص على حض كل مدرس على العناية بتدوين الدرجات التي يحصل كل تلميذ من تلاميذ في الكراسة المعدة لذلك، مراعيا أن يكون تدوينها عقب اختبار مباشرة وأن يكون فيها عنوانا على

الصدق والأمانة والعدل، وعدم التحيز، والنظام والنظافة، والمثابرة.

أما الامتحانات العامة: فهي تلك التي تعقدها الحكومة أو أية هيئة أخرى رجاء اختيار الأصلح ممن يتقدمون لها، أو للاعتراف به أهلا لعمل من الأعمال.

فهي امتحانات عنصر المسابقة والمنافسة ظاهره فيها كل الظهور.

وترمي إلى قياس المقدرة على تطبيق المعلومات وحسن استخدامها، ومعرفة مدى صلاح المناهج، أو طرق التدريس المستعملة في المدارس، وكثيرا ما تكون علامة على نهاية مرحلة من مراحل التعليم، وبداية لأخرى جديدة، وتتميز عن غيرها من الامتحانات المدرسية، أو امتحانات الفصول بأن المظاهر الرسمية بادية فيها وبالاحتياطات الكثيرة لمنع محاولات الغش على أي شكل كان.

ويقوم بها ممتحنون غير أساتذة المدرسة أنفسهم حتى يكونوا أقدر على فهم ما في المدرسة والتعليم من عيوب لا يراها المشتغلون بالتعليم فيها العام كله عادة.

الامتحان الشفهي والامتحان التحريري

للامتحان الشفهي كل الفوائد التي تنجم عن الأسئلة الشفهية "الاختيارية" التي يوجهها المدرس إلى تلاميذه في الفصل، إذ ليست هذه الأسئلة في الواقع سوى اختبار شفهي يعقده المدرس لتلاميذه في أوقات مختلفة من درسه، فهي تدفع العقل إلى سرعة التفكير وصحته، فتدر به على النشاط واليقظة، كما تدرب اللسان على حسن التعبير؛ وتبين مقدرة التلاميذ على التحادث باللغات التي يدرسونها ومدى فهمهم لها، وفضلا عن ذلك فإن أمورا كثيرة كالمحادثة والمطالعة لا يمكن اختبار التلاميذ فيها إلا شفهيا، هذا وأن الممتحن الخبير بعقول التلاميذ وطرق تفكيرهم في كل مرحلة من مراحل نموهم يستطيع أن يعرف بالامتحان الشفهي ما لا يمكن معرفته بالامتحان التحريري، فإنه ليستطيع أن يوجه إلى التلاميذ أسئلة مختلفة متنوعة في المواد المقررة عليه دراستها أو في أمور الحياة العامة التي ينبغي لكل تلميذ ملاحظتها والإلمام بها، وكثيرا ما يكون التلميذ مستظهرا عدة

فصول من كتاب تصادف إن كانت فيها أسئلة الامتحان التحريري، فيجوز هذا الامتحان وهو غير أهل له، ولا للقيام بما تتطلبه الأعمال التي ينتظر ممن قطع هذه المرحلة الدراسية القيام بها، ولذلك كثيرا ما يفشل أمثال هؤلاء في حياتهم العملية فيما بعد؛ فالامتحان الشفهي يظهر هذه الفئة من التلاميذ ويمنعهم من مزاولة ما هم ليسوا له أهلا من الأعمال.

ومع ذلك فللامتحانات الشفهية حدودها وأضرارها، ولا سيما في الامتحانات العامة بشكلها المألوف لنا.

فهي تتطلب زمنا طويلا لاختبار آلاف التلاميذ والطلبة اختبارا صحيحا مما لا يتسع لمثله المجال، وليس يصلح استعمالها في كل مادة من مواد الدراسة، كالخط والرسم مثلًا، وأنها كثيرًا ما تدعو إلى سأم الممتحن ومللـه، وبذلك لا يتسنى له أن يضبط الدرجات التي يقدر بها إجابة التلاميذ، فتارة يتساهل معهم وأخرى يشتد حسب أحواله النفسية، وتارة يوحي إليهم بالجواب، وأخرى يضللهم ويخيفهم فلا يستطيعون أن يجيبوا صحيحًا حتى عمّا يعرفونه كل المعرفة، ومن جهة أخرى فإن الأسئلة التي يوجهها إلى التلاميذ لا تكون متساوية من حيث صعوبتها وسهولتها، وبذلك لا يكون العدل فيها متوافرا ولا الحكم على التلاميذ صائبا كل الصواب، ذلك إلى أن الإجابة التي تستدعيها الأسئلة الكثيرة تكون مفككة لا ترابط بين بعضها وبعض، ولذلك لا يتسنى للممتحن معرفة مقدار اتصال أجزاء الموضوع بعضها ببعض في أذهان التلاميذ، ومعلوم أن الحقائق المفككة قليلة القيمة، ومن معايبها أن كثيرا من الأسئلة الموجهة تكون إيحائية، ومن طراز يتسنى أن يعلمه التلاميذ والطلبة ممن امتحنوا قبلهم على يدي هذا الممتحن نفسه.

أما الامتحانات التحريرية ففوائدها غير قليلة متى روعي فيها شروطها — فهي تدرب التلاميذ على العمل المتواصل المنتظم، وعلى الإخلاص فيه، كما تدربهم على الاتكال على أنفسهم، وعلى تذكر معلوماتهم والتطبيق عليها من غير معاونة أحد لهم، وتبين لهم ضرورة تنظيم معلوماتهم، وترتيب أفكارهم، وتنظيم الحقائق التي يذاكرونها،

وتحليلها واستعمال عقلهم في تفضيل المهم منها على ما قيمته ثانوية، ذلك إلى أنها تبين للتلاميذ مواضع النقص في معلوماتهم؛ وتلزمهم مراجعة دروسهم؛ كما أنها من جهة أخرى تبين للمدرس وأولياء أمور التلاميذ مدى معلوماتهم، وما بذلوه من جهد في تحصيلها وتنظيمها في عقولهم تنظيما يعينهم فيما بعد على حسن استخدامها وقت الحاجة إليها.

أسئلة الامتحان

إن حسن اختيار أسئلة الامتحان، يتطلب مهارة وخبرة طويلة بالتلاميذ ومقدرتهم، وبالتدريس وغاياته وما يجب أن تكون عليه طرقه ومناهجه، فهي مهمة شاقة، يخفف حسن القيام بها كثيرا من أضرار الامتحانات وشرورها، كما أن عدم الاهتمام بها وقلة مراعاة ما يجب أن يتوافر فيها من الشروط يكون له أسوأ الأثر في التعليم ونظمه، لهذا كان لاختيار من يضع أسئلة لمتحان عام أهمية كبيرة، فعلى حسن اختيار هذا الممتحن أو سوئه تترتب نتائج قد تكون خطيرة

ويشترط في الأسئلة:

١– أن تكون ملائمة تمام الملاءمة لسن التلاميذ، ومراحل ترقيهم ونموهم فلا تتطلب من صغارهم أن يعرفوا ما لا ينتظر إلا من الراشدين الناضجين، فهي لا يقصد بها إعجاز التلاميذ وإرهاقهم ولا إظهار ضعفهم وجهلهم، فالأسئلة يجب أن ترمي إلى الوقوف على ما يمكن أن يعرفه التلاميذ ومبلغ فهمهم له وإتقانهم إياه لا إلى البحث عما يجهلونه ولا يستطيعون تأديته، فجهلهم أمر مسلم به لا يحتاج بحثا ولا يقتضي اختبارا.

٢– أن تكون متناسبة مع الزمن المحدد للإجابة عنها؛ ولأن تكون أقل منه أخف ضررا من أن تكون الإجابة عنها تستلزم وقتا أفسح مما هو محدد لها ومع ذلك فالممتحن مكلف أن ينظم إجابته تنظيما حسب الوقت المعين له، كما أن الممتحن نفسه تجب عليه مراعاة ذلك عند "تقرير" الدرجات.

٣- أن تكون فيما هو مفروض على التلاميذ الممتحنين دراسته، وفيما ينتظر منهم أن يكونوا قد أتقنوه في مدارسهم، أو حصلوه من خبرتهم ومطالعاتهم الخاصة.

٤- أن تكون واضحة جيدة الصيغة لا لبس فيها ولا غموض حتى لا يسيئ التلاميذ فهمها وحتى تستلزم منهم إجابة محددة واضحة.

٥- وأن تكون الأسئلة من طراز لا يشجع التلاميذ على الاستظهار والاعتماد على الذاكرة وحدها في تحصيل دروسهم وتلقيها، بل يجب أن تلفت نظر المدرسين والتلاميذ إلى العناية بالأمور الهامة وإلى ضرورة التفكير فيما يتلقون من المعلومات، وربط بعضها ببعض واستنباط ما يمكنهم استنباطه منها.

٦- ومن المستحسن أن يكون عدد الأسئلة أزيد مما يحتم على التلاميذ الإجابة عنه في الوقت المحدد لهم، حتى يكون لديهم فرصة لاختيار ما يرون أنهم أقدر على الإجابة عنه، وهذا واجب في الامتحانات العامة كل الوجوب ولاسيما في المدارس العالية حتى يجد كل طالب ما يناسب ميوله ومواضع اهتماه، ويظهر أثر ذلك في إجابته: ففي الامتحانات الإنجليزية العامة يكون مدى الاختيار واسعا حتى أنا كثيرا ما نرى العدد يبلغ الخمسة عشر سؤالا يختار منها الطالب عددا قليلا قد لا يزيد على السبعة أو الثمانية.

٧- أن تكون الأسئلة متنوعة، وفي أجزاء مختلفة من المنهاج، فلا تقصر على نقط وموضوعات ضيقة محدودة فيه.

٨- ومن جهة أخرى، يجب أن يراعى فيها اختلاف التلاميذ في الذكاء والمقدرة العقلية حتى يجد كل من متوسط الذكاء وحاده، ما يستطيع أن يجيب عنه فهي، كما تقدم، لا يقصد بها الإعجاز وإنما استبانة ما حصله التلاميذ وعرفوه، فيجب أن يجعل مقدرة التلميذ المتوسط نصب عين واضع الأسئلة.

تقدير الدرجات

إن تقـدير الـدرجات أشـق جـزء في الامتحـانات وأكثرهـا تعرضـا للفسـاد والنقـد الشديد، فالممتحنون يختلفون في تقدير درجات الورقة الواحدة اختلافا قد يكون كبيرا، فهم دائما يتأثرون بعوامل نفسية مختلفة، ولا يزنون الإجابة عادة بميزان عدل لا يخطئ، لأن ذلك الميزان لم يكن موجودا.

يجب على الممتحن عند تقرير الدرجات أن يفكر في الإجابة التي تنتظر من أمثال التلاميذ الممتحنين من حيث المقدار والنوع، مراعيا في ذلك سهولة الامتحان أو صعوبته، والزمن المحدد للإجابة عنه، وسن التلاميذ وخبرتهم.

ويحسن به أن يعد نموذجا للإجابة المنتظرة، وبعد فحص الأسئلة كلها ومعرفة ما فيها من صعب وسها توزع "النهاية الكبرى" على الأسئلة بحسب سهولتها وصعوبتها؛ أما إذا كانت النهايات الكبرى صغيرة فيحسن مضاعفتها، فإن كانت عشرين مثلًا جعلت خمسين، ثم بعد جمع الدرجات التي تحصل عليها كل تلميذ، تقسم على العدد التي ضوعفت به من قبل وهو ٢.٥ في هذه الحالة، فذلك أضمن للعدل وأقرب إلى إنصاف التلاميذ أنفسهم.

وقبل البدء بالتقدير يحسن بالممتحن أن يقرأ إجابة التلاميذ عن هذا السؤال ويكون لنفسه معيارا يقيس به ويحكم بحسبه.

وإن كان عدد الأوراق قليلا فخير طريقة تكفل العدل والنصفة، أن يقرأ الممتحن إجابة السؤال الأول في الأوراق كلها، مرتبا إياها مراتب مختلفة: "عال" و"حسن" و"وسط" و"أقل من الوسط" و"دون". ثم يعود ويقرأ أوراق كل فئة من جديد ويقدر لها درجتها المناسبة لها في دائرة المرتبة التي وضعها فيها قبل، فإذا فرغ من تقدير درجات الإجابة عن السؤال الأول أخذ في قراءة سؤال غيره، وهكذا حتى تتم الأسئلة كلها.

وإذا كان بين الأسئلة سؤال أو أكثر مقسما أقساما كثيرة، يجب أن توزع درجته

على هذه الأقسام، ومع ذلك فينبغي ألا يغفل الممتحن الإجابة عنه في جملتها؛ فإذا تصادف وأصاب التلميذ في نقطة معينة وكانت إجابته عن سائر النقط الأخرى دالة على أنه غير فاهم لما يكتب، فليس من حسن الرأي أن يؤبه كثيرا لما ذكره من الصواب مصادفة، وبغير قصد.

أما قراءة الأجوبة جميعا في ورقة واحدة، ثم إعطاء كل إجابة درجتها التي تستحقها، أو قراءة السؤال الواحد في كل ورقة وإعطاؤه درجة بحسب ما يتركه في نفس الممتحن من الأثر العام، من غير نظر إلى ما في الإجابة من أخطاء جزئية – فليس فيها ضمان كبير للعدل عند ترتيب التلاميذ، ومع ذلك فترتيب التلاميذ بحسب درجاتهم الأول فالأول أمر مشكوك في إمكانه كل الشك، فمن الميسور ترتيبهم إلى فئات خمس أو ست، ولكن أمر ترتيبهم جميعا واحدا واحدا صعب، أو هو غير ميسور؛ لأن "الدرجات" لا ميزان لها يضبطها كل الضبط، ولاسيما في مادة كالإنشاء، أو الخط، أو الرسم، وفي كل مادة يدوية، من ذلك يتبين ما لتقدير الدرجات من الصعوبة، وما بها من حيف أيضا على الرغم مما يؤخذ فيها من الحيطة والحذر.

ومهما يكن فيجب أن نلاحظ وجوب العناية والحرص الشديدين بمراعاة جانب العدل والدقة في تقدير الدرجات، فإن أمورا كثيرة تترتب عليهما، إذ أن أقل إهمال قد يؤدي إلى رسوب من يستحق النجاح، أو إلى نجاح من يستحق الرسوب، وفي كلتا الحالتين إضرار بمصلحة التلاميذ ومصلحة البلد كله، ذلك إلى فقدان الثقة بالامتحان، والممتحنين الذين وضعت في أيديهم مستقبل الشاب وأقداره، فيجب ألا يرسب بحال من الأحوال إلا من يستحق الرسوب، ولا يجوز الامتحان إلا من كان جديرا بالنجاح حقا، نجاحا يرضي ذمة الممتحن وضميره.

ويجب أن نذكر عند تقدير الدرجات أن لترتيب المعلومات، والدقة في التعبير وحسنه، والنظافة، وإخلاص الطالب، وعدم محاولته إخفاء جهله وراء ألفاظ جوفاء، وحسن إيضاحه لما يكتب، والرسوم والأشكال والخرائط التي تحدد إجابته تمام التحديد،

وحسن توزيعه الزمن على الأسئلة – قيمة كبيرة ينبغي أن يحسب حسابها عند تقدير الدرجة.

الامتحانات الحديثة

على أننا مهما راعينا الدقة في الامتحانات وفي تقدير الدرجات فإن هذا التقدير لا يكون، كما تقدم، صحيحا كل الصحة، لأن المعيار الذي يقيس به الممتحن يختلف اختلافا كبيرا بحسب علم الممتحن وخبرته وذوقه وهواه، ومزاجه، ومتى اختلف المقياس اختلف النتائج، وقد عملت تجارب عدة لمعرفة مدى اختلاف المصححين لورقة معينة فكان ذلك المدى كبيرا، ففي الولايات المتحدة وزعت نسخ من ورقة من أوراق الإجابة في امتحان الهندسة على ١١٦ مدرسة، والهندسة مادة مُحددة من حيث الأجوبة على أسئلتها – فاختلف تقدير المصححين فيها اختلافًا كبيرًا.

فما بالك بالإجابة في موضوعات التاريخ والإنشاء والأدب، بل الخط والرسم أيضًا!! لهذا اتجهت الأبحاث إلى محاولة إيجاد مقاييس ونظم في الامتحانات بحيث لا يختلف نتائج القياس بها وتتغير بحسب أهواء الممتحنين وتعددهم، وتسمى مثل هذه المقاييس "موضوعية" (**objective**) من حيث أنها ثابتة لا تتغير حسب هوى من يستعملها، فالمتر مثلا هو المتر سواء استعمله زيد أو بكر.

وهذه المقاييس– مقاييس المعلومات والمعرفة – تتكون من عدة أسئلة تتطلب الإجابة عنها أجوبة قصيرة عادة، وهي موضوعة بحيث تكون مناسبة كل المناسبة للفصل الذي وضعت له من حيث السن والمعلومات.

أسئلة الامتحانات العادية وأسئلة الامتحانات الحديثة:

وتختلف أسئلة الامتحانات الحديثة عن أسئلة الامتحانات المألوفة من حيث:

(١) أن ما يعطى من الأولى كثير العدد جدا بالنسبة للثانية.

(٢) إنها تتطلب أجوبة قصيرة محدودة كل التحديد، وليست كالثانية تتطلب مقالات

طويلة وموضوعات مترابطة الأجزاء.

(٣) إن الوقت يراعى فيها كل المراعاة.

فالأسئلة في الامتحانات المألوفة تكون قصيرة العبارة ولكنها تستلزم إجابة طويلة، أما في الامتحانات الحديثة فإنها طويلة العبارة وتستلزم جوابا قصيرا قد لا يعدو بضع كلمات أو علامات توضع تحت ألفاظ في السؤال نفسه.

أنواع الأسئلة في الامتحانات الحديثة:

وللأسئلة الحديثة مقاييس مثبتة (Standardized) كما يعبر عنه في اللغة الإنجليزية، يسهل جدا تقدير إجابة التلاميذ تقديرا موضوعيا، في حين أن ذلك غير ميسور في الامتحانات المألوفة.ففي الامتحانات العادية لا يميز بين السريع المتقن عمله، وبين البطيء التفكير ما دامت الإجابة واحدة؛ في حين أن ذلك التفريق ركن من أركان الامتحانات الحديثة، فقد دلت التجارب في علم النفس أن السرعة في العمل والكفاية فيه لا يتنافيان، بل هما صنوان في الغالب.

وللأسئلة في الامتحانات الحديثة أشكال كثيرة، وهي قريبة كل القرب من الاختبارات المعهودة في أقيسة الذكاء المختلفة، فقد تعطي على شكل.

١- عدة جمل عن حقائق ثابتة حذفت بعض ألفاظها أو عباراتها ويطلب من التلميذ الممتحن ذكر المحذوف، فهي أشبه بالأسئلة البتراء.

٢- عجة أسئلة يطلب من الممتحن الإجابة عنها بكلمة واحدة.

٣- حقائق مختلفة أو عبارات يطلب وضع خط أو علامة أخرى تحت ألفاظ أو عبارات معينة.

٤- تذكر عدة أجوبة مختلفة عن سؤال معين، وبعض الأجوبة خطأ وبعضها صواب، ويطلب من التلميذ تعيين الجواب الصحيح بعلامة أو خط

٥- جدولان أحدهما للأسئلة وآخر للأجوبة، ولكن الأجوبة تذكر بغير ترتيب الأسئلة،

ويكلف التلاميذ بوضع كل جواب أمام السؤال الخاص به؛ وما إلى ذلك من الأوضاع والأشكال.

ومن السهل على الإنسان أن يرى إن وضع مثل هذه الامتحانات يستغرق زمنا وجهدا غير قليلين بعكس الأسئلة في الامتحانات العادية، أما إصلاح أوراق التلاميذ فيها فليس يستغرق إلا وقتا قصيرا فضلا عن أنه من السهولة بمكان وليس يخشى فيه من اختلاف الرأي أو تأثير الهوى، فالإجابة المطلوبة محدودة ثابتة، فهي إما خطأ وأما صواب.

على أن مثل هذه الامتحانات لا تخلو من مثالب وعيوب، فهي لا تدرب الطالب على تنسيق معلوماته وتنظيمها تنظيما منطقيا مفهوما، ولا تدل أن كان قد أتقن الموضوع الذي درسه وألم بأطرافه أم عرف أشياء مبعثرة عن حقائق منفصلة؛ والواقع أن هذه الامتحانات تدعو التلميذ إلى ذلك وتحثه عليه فبدلا من أن يفكر في الموضع ويرتبه في ذهنه، يوكون رأيا عاما عنه يكتفي باستظهار حقائق مفردة.

فهي إذن داعية كبيرة إلى الحفظ والاستظهار والاعتماد على الذاكرة.

جدول ترتيب الدروس وتوزيعها

ضرورته والغرض منه

كان المعتاد قبل أن تنظم معاهد التعليم، أن يدرس المدرس ما يشاء مما يرى معرفته لازمة للتلاميذ ونافعة لهم حسب العصر الذي يعيشون فيه والفكرة الغالبة عليه من غير أن يتقيد في تدريسه بنظام أو ترتيب أو خطة معينة، وإنا لنرى اليوم شبه ذلك في المعاهد المعروفة بالكتاتيب الآخذة في الزوال!

فقد كان عدد المواد في ذلك الوقت قليلا محدودا، وأمور الصحة غير معني بها؛ وكان التعليم فرديا أكثر منه جمعيا، والتلاميذ معتمدين على الألواح والكتب، وعلى ذاكرتهم وجهودهم الخاصة أكثر من اعتمادهم على المدرس.ولكن لما نشأت المدارس الحديثة، وكثر عدد تلاميذها ولاسيما بعد أن جعل التعليم إلزاميا وازدادت المواد الدراسية وتنوعت تبعا لتقدم العلوم والفنون واتساع أفق الثقافة، وازدياد حاجة الإنسان نفسه، وعدد المدرسين القائمين بها، وأخذ الناس في الاهتمام بالتربية وفنونها، لم يكن ثمة بد من تنظيم أوقات الدراسة وتوزيع الزمن على المواد المختلفة توزيعا يضمن لكل منها العناية التي تجب لها وللتلاميذ أقصى فائدة منها، من غير إرهاق لهم ولا إحداث تعب عقلي أو جسمي يضر بهم وبمقدار استفادتهم من الدروس الأخرى.

ومعلوم أن النجاح في أي عمل ما يقتضي أن يكون له نظام ثابت وخطة معينة يسير عليها سيرا مطردا لا تضارب فيه ولا اضطراب، وينبغي أن يبين ذلك النظام واضحا لكل من له علاقة به، "وجدول الدراسة" هو تلك الوثيقة التي تبين سير العمل المدرسي كله تبينا دقيقا، فتوضح توزيع الأوقات على المواد المختلفة، كما تبين هذه المواد، وكيفية تواليها في مختلف الفصول، والمدرسين القائمين بها، فعمل جدول للدراسة والتزام السير عليه أمر لا بد منه لانتظام التعليم الجمعي المألوف وإطراد سيره، كما أنه من جهة أخرى

له أثره في تأديب التلاميذ ورياضة أخلاقهم على كثير من العادات الصالحة، كالنظام والمثابرة والمواظبة.

فكل ما يتعلق بإدارة فصل، أو المدرسة كلها يجب أن ينفذ بسرعة من غير ضياع وقت ما في التردد والحيرة وفي ذلك التفكير الوقتي، بل يجب أن يكون كل شيء في المدرسة موضع تفكير وتدبير سابقين من غير أن يترك شيء للمصادفة أو لأهواء الساعة وعفوها، وبذا يعرف كل امرئ في المدرسة تلميذا كان أو مدرسا ما الذي يجب عليه أن يعمله في أي وقت ما من اليوم المدرسي، وفي أية لحظة يبدأه ومتى ينتهي منه ويشتغل بغيره.

فوائد الجدول الصالح ومحاسنه:

فالجدول الصالح له من الفوائد الشيء الكثير فهو:

١- يبين لمن يطلع عليه نوع العمل الذي يقوم به كل فصل من فصول المدرسة والخطة الدراسية التي يسير عليها، والوقت المخصص لكل مادة من موادها وتوزيع الأوقات على المدرسين، وغير ذلك من الأعمال المدرسية الاجتماعية، وكل ذلك بشكل واضح لا يستغرق الاطلاع عليه وقتا طويلا.

٢- به تسير جميع أعمال التدريس سيرا منظما مطردا.

٣- وبه يقتصد جزء كبير من أوقات المدرسين والتلامذة، فلا يضيع منه شيء في التردد أو التفكير، أو في منع ما يحدث من الاضطراب والتضارب بين الدروس بعضها وبعض، وبذلك يستفيد المدرسون والتلاميذ أكبر فائدة من وقتهم وجهودهم التي يصرفونها في التعليم والتعلم.

٤- ينفي التعب السأم عن التلاميذ والمدرسين، من أجل العناية بحسن توزيع المواد، والفترات التي بين الدروس، فتقع كل مادة منها في الوقت الملائم لها من حيث صعوبتها وسهولتها وما تحدثه من إجهاد أو راحة، فيه احتفاظ بصحة التلاميذ

واقتصاد كبير في مجهودهم العقلي.

٥- ومتى كان التلاميذ غير متعبين، وتوالي الحصص في الجدول صالحا من حيث عدم تعاقب الدروس المجهدة، فإن ذلك يعين على حسن الاحتفاظ بالنظام قائما بين التلاميذ.

٦- وبذلك يضمن إتقان العمل وحسن سيره، وتنال كل مادة من مواد الخطة الوقت والعناية التي تتناسب مع أهميتها، وصعوبتها.

٧- إن انتظام العمل واطراده يساعدان على تعويد التلاميذ من البداية العمل المنتظم، والمثابرة، وأداء كل عمل في وقته ومكانه المعنين له، فهو يوحى إلى التلاميذ روح النظام ويعين على تكوين أخلاقهم تكوينا صحيحا.

هذه بعض فوائد "الجدول" الصالح وضرورته، ولكن أليس له أضرار؟ أنه يقيد حرية المدرس تقييدا غير قليل؛ كما يقلل كذلك حرية التلاميذ، فهو ينظم لهم كل شيء حتى لم يبق لهم شيئا ينظمونه هم، من حيث توزيع أوقاتهم أثناء العمل، أو اختيار المواد التي يدرسونها، ذلك فضلا عن أنه كثيرا ما يقطع على التلميذ لذته واهتمامه بالموضوع الذي يدرسه، فإن كنت الآن أدرس الجغرافيا ودق الجرس فلا بد ترك هذه المادة وهذا الموضوع والاهتمام بغيرها مهما كنت مهتما بهما اهتماما خاصا، فكأن الجدول يقول للتلميذ إلى هنا يجب أن تقف وتغير عملك ويجب أن تدرس مادة أخرى يعينها له؛ ولذلك نرى بعض المدارس الحديثة مثل تلك المدارس التي أنشئت أخيرًا في هامبورج خالية مما نسميه جدولا، فالمدرس يقول ما يشاء والتلميذ يتعلم كما يشاء، دارسا ما يراه نافعا له في الوقت الذي يراه!!

ما يجب مراعاته عند إنشاء الجداول

إن الأمور التي يجب أن تراعى عند إنشاء جدول الدراسة كثيرة متعددة، وكثيرا ما يكون التأليف بينهما على الوجه المرضي شاقا يحتاج إلى مهارة كبيرة، وخبرة طويلة من

ناظر المدرسة أو من يكلف من قبلة إنشاء الجداول تحت إشرافه الكبير، ويزداد عمل الجدول صعوبة على صعوباته كلما كبرت المدرسة، وكان عدد الأقسام فيها كبيرا؛ أو كان لدى الطلبة مجال لاختيار المواد التي يريدون تعلمها، أو كان مسموحا لناظر المدرسة أن يعيد تقسم التلاميذ وتوزيعهم على الفصول حسب تقدمهم أو تأخرهم في المواد المختلفة، ومما يزيدها صعوبة أيضا في كثير من المدارس الأوروبية والأمريكية، أن لناظر المدرسة اختيار المواد الدراسية ومناهجها التفصيلية، وتعيين عدد الدروس لكل منها، حسب حالة تلاميذه وما تتطلبه بيئتهم، ورغبات آبائهم الخاصة، أي أنه كلما كان التعليم فرديا أكثر منه جميعا ازدادت صعوبات عمل الجدول.

ومن جهة أخرى، فإن المدارس الأولية الإلزامية، لها صعوبتها الخاصة؛ فكثير من المدارس لا يكون بها من الحجرات ما يتسع لعدد ما بها من فصول وفرق فيكلف مدرس الفرقة التدريس لفصول عدة مجموعين في حجرة واحدة، ويشتغلون في الوقت نفسه بمواد مختلفة كل حسب قوته.

ولا شك في أن الصعوبات التي يلاقيها ناظر المدرسة في مصر هذا القبيل أخف مما يلاقيه كثيرون من زملائه في البلدان الأخرى، فوزارة المعارف هي التي تضع خطة الدراسة التي تبين له المواد التي يجب تدريسها، وعدد "حصص" كل منها، وطول كل حصة، وكل فترة؛ كما أن المناهج التفصيلية لكل مادة من المواد ليست من عمل يده ولا اختياره وليس يستطيع أن يغير فيها شيئا، فإن الوزارة قد كفته مؤنة ذلك كله، ولهذا كان مجال اختياره، وإظهار مقدرته الفنية والإدارية، وشخصيته ومثله العليا التي هو مشبع بها، وحسن إدارته، مقيدا أكثر مما يجب أن يكون، فزميله الإنجليزي، أكثر منه صعوبات، ولكنه أكثر حرية وأوسع دائرة عمل، وبذلك كانت التبعة الملقاة على عاتقه كبيرة، وهو عادة يحسن الاضطلاع بها، لأنه قد أحسن اختياره من قبل وأعطى الحرية الكافية.

ومهما كثرت الصعوبات أو قلت، وزادت حرية الناظر في إدارته، أو ضاقت فيجب مراعاة الشروط الآتية عند إنشاء جدول الدراسة:

١- القوانين، واللوائح، والمنشورات التي تحتم عليه وزارة المعارف أن يتعبها -كأقصى عدد الحصص التي يكلفها المدرس الواحد، وجعل بعض المواد اختيارية تدرس خارج الأوقات المعينة الرسمية، وبعضها يدرس في وقت خاص من اليوم، وتنظيم أوقات الحصص و"الفسح" وبداية اليوم ونهايته وذلك إلى ما جاء بقانون نظام المدارس نفسه، وما تفرضه اللوائح والمنشورات فهذه مفروض فيها أنها لا تصدر إلا بعد فحص ونتيجة تجربة طويلة ولذلك يجب اتباعها سواء أكانت المدرسة من الرأي المضمن فيها أو مخالفة لها.

٢- خطة الدراسة: تبين خطة الدراسة المواد التي يجب أن تدرس في كل فرقة من الفرق، وعدد "الحصص" المخصصة لكل مادة منها، فهذه تجب مراعاتها بقدر الإمكان، ومفروض أنه قد روعي عند وضع الخطط أن تكون المواد المختارة ملائمة لمدارك الطفل في مراحل المختلفة، ولحاجة المجتمع، ولفائدة الطفل نفسه من حيث ترقية شخصيته وخلقه، وأن تكون ذات قيمة في نفسها، ومنوعة تنوعا يغذي كل ناحية من نواحي نفسه العقلية، والخلقية، والوجدانية، وأن العناية بصحة الطفل وما يتطلبه ترقية الطبيعي ظاهرة فيها كل الظهور، أما توزيع عدد الحصص على كل مادة فمفروض أنه قد روعي فيه قيمة كل مادة وأهميتها بالنسبة لحاجة المتعلمين أيضا وسهولتها وصعوبتها.

٣- طول زمن الدرس الواحد: يتوقف طول الدرس الواحد على أمرين

(أ) سن التلاميذ: فالتلاميذ الصغار لا يستطيعون أن يعملوا عملا شاقا طويلا من غير أن يضر ذلك بصحتهم وأعصابهم في النهاية ضررا بليغا، فالتعب يلحق بهم بعد مدة قصيرة من مزاولتهم عملا ما، وإذا لم يحسب لهذا التعب حساب كبير من البداية كانت النتائج غير مرضية من جهتين: من جهة العمل نفسه، فإنه يكون رديئا في جملته، ويخشى على التلاميذ أن يصبح هذا العمل الرديء الكثير من الأخطاء عادة ملازمة لهم، ومن جهة أخرى، أنه يؤثر في صحتهم، لهذا وجب أن

تكون قاعدة متبعة: أن يقتصر طول الحصة الواحدة كلما قل سن التلاميذ، قد عملت في ذلك تجارب كثيرة نستنتج منها، على الرغم من اختلاف الباحثين في تقديرهم، أن أطول مردة يمكن الكفل أن يصغي ويعمل فيها أصغاء تاما متواصلا لا تتجاوز

١٥ دقيقة للتلاميذ الذين تتراوح أسنانهم بين ٥ و٧ سنوات

٢٠ دقيقة للتلاميذ الذين تتراوح أسنانهم بين ٧ و١٠ سنوات

٢٥ دقيقة للتلاميذ الذين تتراوح أسنانهم بين١٠ و١٢ سنة

٣٠دقيقة للتلاميذ الذين تتراوح أسنانهم بين١٢ و١٤ سنة

٤٥دقيقة للتلاميذ الذين تتراوح أسنانهم بين ١٤ سنة

فمن ذلك نرى أنه من الخطأ الكبير أن نجعل طول الحصة واحدا في الفرق كلها، كما هو حاصل في بلادنا، بل يجب أن يتدرج حسب أسنان التلاميذ، فهو في السنة الأولى الابتدائية يجب ألا يزيد على ٢٠ دقيقة، وفي الثانية على ٢٥ وفي الثالثة على نصف ساعة وفي الرابعة على ٤٥ دقيقة، قد يكون في تنفيذ هذا النظام شيء من الصعوبة، ولكنها تزول إذا كان المدرس مدرس فصل أكثر منه مدرس مادة، وإذا قل غرامنا بذلك النظام العتيق الذي ألفناه من زمن طويل، والذي ليس له من مبرر سوى سهولة التنظيم وتوحيده.

على أن هناك عوامل كثيرة تخفف الضرر الذي قد يلحق بالتلامذة من جراء طول الحصة، وذلك أن بضع دقائق تضيع سدى في بداية الدرس وفي آخرته، ولاسيما بدايته وهذا في نفسه شيء غير حميد، وأن المعلم القادر الذي يعرف واجبه يستطيع أن يجعل درسه شائقا جذابا، يحدث فيه كثيرا من التغيير الذي يقلل من تعب التلاميذ إلى حد كبير، حتى أن من الكاتبين في علم النفس من يجزم بأن طول الدرس لا يكون له تأثير ضار البتة مادام المدرس ينوع في درسه ويشغل التلاميذ أشغالا متنوعة في اليوم المدرسي، ومادام

التلاميذ مهتمين بالدرس ومنهمكين فيه، على أن لذلك بالطبع حده كما لا يخفى.

(ب) – الجهد الذي يتطلبه الدرس الواحد: فليست المواد المتساوية في الجهد الذي تتطلبه من التلاميذ، فبعض العلوم تتطلب جهدا أكثر مما تتطلبه الأخرى، فالدرس الذي يتطلب جهدا كبيرا يجب أن يكون زمنه أقل مما لا يتطلب ذلك الجهد، فبدلًا من أن تعطي مادة معينة كالحساب مثلا ثلاث ساعات في الأسبوع – وكل درس مدته ساعة تعطي ست مرات في الأسبوع وكل درس طوله نصف ساعة.

٤– نوع المادة وما تتطلبه من جهد: إن عدم تساوي المواد فيما تقتضيه كل منها من الجهد تجب مراعاته كذلك من جهات أخرى: من حيث توالي المواد واحدة بعد الأخرى؛ ومن حيث وضع المادة في الصباح، أو بعد الظهر، وفي الجزء الأول من الصباح أو وسطه أو الجزء الأخير منه.

(أ) – فمن حيث توالي المواد أن "ترتيب الدروس على أسلوب يمكن معه عند الانتقال من درس إلى آخر أن يتوجه عقل التلميذ إلى عمل غير الذي اقتضاه الدرس السابق فمثلا الدروس الآلية كالخط والرسم التي تستلزم جهدًا عقليًا يُؤتى بها بعد الدروس التي تستوجب إجهادا وتعبا كالحساب والهندسة، وعندئذ تكون وسيلة للراحة وللفائدة معًا، والدروس التي تحتاج إلى الذاكرة يحسن أن يؤتى بها عقب الدروس التي اشتغلت فيها القوى العقلية، فمثلا دروس التاريخ والجغرافيا مريحة للفكر بعد إجهاده في الحساب أو "الأجرومية" بل إن دروس المادة[1] الواحدة لتختلف بعضها عن بعض اختلافا كبيرا من حيث إجهادها للعقل، فالأعمال التي تستلزم تفكيرًا أو ابتكارًا تقتضي جهدا أكبر مما تقتضيه المواد التي لا تقتضي من التلميذ سوى "تمثيل" ما يلقى عليه وفهمه.

فكتابة موضوع إنشائي أجهد للعقل من استظهار قطعة محفوظات، أو استماع إلى

---

[1] أصول علم النفس للمؤلف ج ١.

درس تاريخ، أو قصة أو درس من دروس المحادثة، والمواد (أو فروع المواد) التي موضوعها "حسي" أجهد من تلك التي موضوعاتها "معنوي" فدرس الرياضة أجهد للعقل من درس الأشياء.

ومن الأبحاث الكثيرة التي قام بها كثير من الباحثين في علم النفس وعلم التربية التجريبي يتضح لنا حسب أبحاث أحدهم – فاجنر[1] – أنا لو جعلنا وحدة التعب (١٠٠) لكان ترتيب المواد كما يأتي من حيث ما يصرفه فيها التلميذ من الجهد والطاقة.

الرياضة ١٠٠	اللغة القومية ٨٢
الألعاب الرياضية ٩٠	التاريخ الطبيعي ٨٠
التاريخ والجغرافيا ٨٥	الرسم والدين ٧٧

ورأى غيره[2] أن ترتيبها كالآتي: الحساب، فالقراءة والإملاء، فالإنشاء فالرسم، فالطبيعة والتاريخ الطبيعي، وحسب باحث آخر سواهما تأتي الرياضة البدنية أولا فالحساب، فاللغات الأجنبية، فاللغة القومية فالتاريخ والجغرافيا، فالغناء والرسم.

فالرياضة البدنية ليست مريحة للجسم كما كان الناس يظنون من قبل، بل هي من أكثر المواد إجهادا كما رأيت، كذلك يجب أن نلاحظ أن الناس يخطئون في ظنهم أن مجرد التنقل والتغير من مادة إلى أخرى يريح العقل ويجمه ولكن التغير وحده لا يقلل التعب، بل يزيده، لأنه عمل يستلزم إنفاق جزء من الطاقة العصبية، ولكن التغيير يجب أن يكون من عمل مجهد إلى آخر أقل إجهادا.

أما من حيث توزيع الأوقات في اليوم المدرسي، فإن نتائج الأبحاث تؤيد الرأي الشائع بأن خير الأوقات للدراسة هو الصباح، وأن خير وقت للصباح ليس أوله،

---

(١) Wagner في كتابه التعليم والتعب.

(٢) سكاكي.

ولكن ثلثه الثاني، عندما يكون المرء قد بدأ عمله "وحمى"[1] فيه.

ففي الدرس الثاني من الصباح يكون الإنسان أقدر على العمل منه في الدرس الأول حيث لا يكون التعب قد بلغ منه مبلغا كبيرا؛ والدروس التي في المساء يجب أن تكون أقل إجهادا للعقل من دروس الصباح وذلك كدروس الأشغال اليدوية والرسم والخطط والمطالعة والموسيقى وأمثالها.

ومما تجب ملاحظته أيضًا، أن حالة الإنسان من حيث قدرته ونشاطه على العمل في الأسبوع كله تشبه حالته في اليوم الواحد، فخير يوم للعمل هو يوم الأحد؛ لأن يوم الجمعة يوم استراح فيه التلاميذ، ويوم السبت مثله كمثل الدرس الأول من اليوم، فلو أن مساء الثلاثاء كان عطلة عامة لكانت جهود التلاميذ في يومي الأربعاء والخميس أكبر، وعملهم أثمر.

٥- توزيع حصص المادة الواحدة على الأسبوع: "ينبغي أن لا تشغل حصص متوالية بدروس في مادة واحدة إلا في أحوال استثنائية" فذلك يؤدي إلى سرعة نصب التلاميذ وسأمهم لنمطية العمل واطراده على وتيرة واحدة، كما أنه لا ينبغي أن يجعل الحصص المخصصة لمادة واحدة في التاريخ مثلا في يومين اثنين متواليين بل يجب أن توزع على أيام الأسبوع، بحيث لا تجعل المدة بين كل درس وآخر طويلة لدرجة يتعذر معها على التلميذ أن يتذكر بسهولة ما تعلمه في الدرس الماضي"[2] أو يزول منه الاهتمام بهذه المادة.

٦- أوقات العمل وأوقات الراحة — الفقرات التي بين الدروس: يجب أن يكون بين كل درس وآخر فترة نحو خمس دقائق على الأقل، كما يجب أن يكون ثمة فترة أطول منها نحو عشر دقائق أو ربع ساعة بين الحصتين الثالثة والرابعة، أي في منتصف الجزء الأول من اليوم، وفترة الغداء يجب أن تكون كافية لهضم ما تناوله التلاميذ

---

(١) انظر الجزء الأول من أصول علم النفس للمؤلف — فصل التعلم.

(٢) منشور رقم ٧٣١ صادر في ٢٥ فبراير سنة ١٩٠٣.

من الأكل حتى يستفيدوا من غذائهم المادي، ومن غذائهم العقلي خير فائدة، ويجب أن تكون نحو ساعتين.

إن فترة الخمس دقائق التي بين كل درس وآخر لازمة لأمرين: أولا لراحة التلاميذ واستجمامهم بعد ما بذلوه من الجهد في الدرس السابق وحصرهم فكرهم فيه، وجلوسهم جلسة بعيدة عن أن تكون صحية، ولكفهم أنفسهم عن حرية الحركة والكلام، وثانيا لاستقرار ما كسبوه في هذا الدرس؛ حتى لا يؤثر فيه الدرس التالي تأثيرا ضارا، فما هو ثابت من التجارب[1] الحديثة التي عملت في موضوع الذكر والحفظ، أنه إذا حفظ أمرؤ موضوعين من غير أن يكون بين الأول والثاني فترة ما فإن الدرس الثاني يضعف تذكر الدرس الأول ويقلل أثر فائدته، لهذا كان واجبا أن تصرف هذه الفترات في الراحة، أو الألعاب الرياضية الخفيفة، كالسير الهادئ في الهواء الطلق، أو في الحديث العادي غير المقيد بنظام في التفكير، ومن الخطأ أن يصرفها التلاميذ والطلبة في الاستعداد للدرس التالي، أو في الاستمرار في الدرس السابق، فيحسن أن يغادر جميع التلاميذ فصولهم في الفترات الطويلة ولا يبقون فيها، وألا يشتغلون أثناء الفسح بشيء مدرسي جدي، كذلك يجب ألا يحجزوا فيها وقت الفسح عقابا لهم لذنب جنوه.

٧- المدرسون: ومما يجب أن يراعى عند إنشاء الجدول عدد المدرسين؛ وكفاياتهم، فينبغي أن يعطي كل واحد منهم المادة التي يتقنها، والفصل الذي يستطيع أن يحسن التدريس له، ومن كلف منهم أعمالا كثيرة إدارية، أو كتابية، أو غيرها وجب أن تقلل له عدد الدروس التي يقوم بها، ومع ذلك يجب ألا تكون هذه الأعمال معطلة للمدرس أثناء قيامه بالتدريس؛ كذلك ينبغي أن نعطي حصصا أقل لمن تستلزم دروسه إصلاح عدد كبير من الكراسات، أو تحضيرا دقيقا طويلا.

وينبغي أن يكون عدد الحصص التي يقوم بها الناظر قليلا جدا في المدارس الكبيرة العدد فكثيرا ما يضطر الناظر إلى القيام بنحو ستة دروس أو ثمانية في الأسبوع الواحد،

---

(١) إن الذي قام بهذه التجارب هم الباحثون الأمريكيون.

وأنه يختار عادة أن تكون دروسه في الفرق العليا، ولا شك أن لهذا تأثيره في روح المدرسة وفي طرق التدريس، فيشعر المدرسون جميعا أنه زميل لهم وأنه يستطيع أن يشرف على تدريسهم في الفصل، كما يشرف على إدارة المدرسة.

ويحسن عند توزيع الحصص أن تراعى راحة المدرس نفسه، كما تراعى راحة التلاميذ، فلا يعطي في اليوم الواحد عدة دروس متتالية مجهدة له كل الإجهاد؛ ومع ذلك فإن الكثيرين ممن يعهد إليهم إنشاء جدول المدرسة يجعلون كل همهم إرضاء رغبات المدرسين الشخصية من حيث ترتيب الحصص المقررة على كل منهم فيراعون جانب راحتهم سواء أكانت هذه المراعاة ضارة بالجدول نفسه وبنظام مسير الدراسة فيه أم لم تضر، وخطأ ذلك لا يحتاج إلى بيان، فيجب أن تراعى مصلحة التعليم أولا ثم مصلحة المدرس وراحته ثانيا.

٨- ما يستلزمه الدرس من الأدوات: في الدروس التي تستلزم أجهزة وإعدادا خاصا كالطبيعة، والكيمياء، ومبادئ العلوم، والأشياء؛ والتاريخ الطبيعي، والرسم ينبغي أن يكون لدى المدرس الوقت الكافي لتهيئة ما تقتاضيه هذه الدروس من الأدوات ووسائل الإيضاح المختلفة، فليس من الصواب أن يكون في الفصل الواحد درسان متتاليان من هذا النوع؛ ويحسن أن تجعل هذه الدروس عقب الفسحة، أو تجعل الحصة الأولى في الصباح أو الحصة الأولى من بعد الظهر، كما يحسن أحيانا أن يكون المدرس قبلها خاليا من العمل.

٩- اعتماد الجداول وعدم التغيير: ينبغي أن يبدأ الناظر عمل الجداول قبل ابتداء الدراسة بزمن كاف، ثم بعد أن يستقر الرأي على الجدول، ويثق الناظر أن العمل سار عليه مدة أسبوع على الأقل من غير اضطراب أو تضارب، وجب عليه أن يرسل صورا منه إلى وزارة المعارف أو الهيئة العامة المشرفة على مدرسته كي تعتمده ولتعرف منه سير المدرسة في أي وقت أرادت، وليس من المستحسن أن يغير الناظر في الجدول فيه بعد ذلك تعديلا كثيرا يجعل سير الدراسة مضطربا قلقا، لا

يعرف المدرسون ولا التلاميذ أن كانوا اليوم يسيرون على النظام الذي ساروا عليه أمس أم أن تغييرا آخر حدث فيه، هذا، وإن لذلك أثره السيء في الخلق من حيث إيجاد روح الاضطراب وعدم الانتظام والاستقرار في نفوس التلاميذ.

التعليم والأخلاق

وسيلتا التربية: التعليم والتدريب أو بعبارة أدق وأحدث التعلم، والتدرب لقد أشرنا في الجزء الأول من هذا الكتاب إلى أن للتربية وسيلتين أساسيتين: وهما التعليم والتدريب، "فالتعليم" هو توصيل المعلومات والخبرات إلى التلاميذ بطريقة تستثير فيهم التفكير فيما يحصلون من العمل، وتحبب إليهم الاستزادة منه، والعمل على ترقيته، وترقية أنفسهم به.

و"التدريب" هو رياضتهم على السلوك الحسن واستهواؤهم إليه، وأخذهم بما يمتن أخلاقهم ويقوي إرادتهم، من غير إضعاف لشخصيتهم، ويؤهلهم للاشتراك في حياة المجتمع الذي هم أفراده، فتحصيل العلوم والفنون وكسب الخبرة هي الغاية الظاهرة والمباشرة التي يرمي إليها المدرس والتلاميذ معا من التعليم، في حين أن الغاية المباشرة من التدريب هي غرس العادات الطيبة والنافعة وتكوين العواطف السامية والأخلاق الصحيحة المتينة، والتأثير في نفوس التلاميذ تأثيرا يبقى أثره فعلا في حياتهم العلمية والعملية فيما بعد.

على أن عملية التعليم نفسها هي إلى حد ما، عملية تكوين الخلق أيضا؛ كما أن رياضة أخلاق التلاميذ وتمتين عزائمهم وتوجيهها إلى الخير ليست بمنفصلة عن التعليم نفسه؛ بل العمليتان متداخلتان بعضهما في بعض كل التداخل ويتممان بعضهما بعضا، فالتعليم الصحيح يجب أن يكون في جو يسوده النظام وفي وسط يوحي إلى التلاميذ بتحسين سلوكهم ويعينهم عليه، والطريقة تعودهم الاعتماد على النفس في البحث، والتفكير والتحصيل، ومراعاة واجباتهم والاستمساك بحقوقهم وعدم الجور على حريات سواهم فالتدريب يحدث غالبا في الوقت الذي يحدث فيه التعليم، وهو الذي يوجه التعليم كله نحو الغايات السامية التي يجب أن نسعى إليها ونتخذها مثلا أعلى، فإذا فصل التعليم عن التأديب وقصرت المدرسة همها على الكتب وحدها وعلى حشو أدمغة

التلاميذ بالتافه من المعلومات لا على تكوين رجال المستقبل ونسائه أو خلقهم من جديد كان ضررها أكثر من نفعها "فكل تربية لا ترمي في النهاية إلى تكوين الأخلاق السليمة ليست جديرة باسمها".

فليس عمل المدرس إذا مقصورا على أن يلقي في أذهان تلاميذه فتاتا مبعثرة من علوم الأولين والمعاصرين، ثم يسمي هذا تعليما، حتى لو أنه راعى في تعليمه أن يكون تعليما صحيحا، فيختار من مختلف المواد والعلوم ما ينفع التلاميذ ويعرفهم شئون هذا العالم ومشاكله، وما يفتق أذهانهم ويرقيها، ويربي فيهم ميولا خاصة متعددة تجعل حياتهم ثرية حافلة؛ حتى لو كان يعمل على إيقاظ شخصياتهم واستثارتها بما يعلمهم من مختلف العلوم – فإن هذا كله على الرغم من فائدته وضرورته، لا يمكن أن يكون كافيا لتبليغ التلاميذ الغرض الأسمى الذي ينبغي أن نصل بكل منهم إليه، فإن للتلميذ إذا غادر المدرسة وأنطلق في ميدان العمل استقبلته محن الأيام، وصادفته مواقف وصروف جديدة، لم يكن يخطر عظم شأنها بباله من قبل، فإن لم يكن له من متانة أخلاقه، وسمو عواطفه ونبلها، وثبات عاداته التي انغرست فيه في البيت والمدرسة، ما يمكنه أن يصمد للحق، ويتغلب على ما يصادفه من المحن والمغريات ارتطم في مهاو خلقية واجتماعية قد لا يجني منها هو والمجتمع سوى الشرور والفساد.

لا شك في أن التعليم الصحيح قد يرفع مستوى الأخلاق من وجهات متعددة بما يبينه للمرء من مواضع الشر والخير، والخطأ والصواب، لكنه مع ذلك لا يدفعه دائما إلى عمل الخير، وليس يجبره على دوام اتباع الصواب وحبهما، وجعلهما قبلته في كل ما ينوي وما يعمل أو يقول، حتى لو عنينا العناية كلها بتدريس "علوم الأخلاق" والتهذيب "والدين"، وعرف التلميذ منها ما شئنا أن يعرف، فذلك العلم وحده لا يردعه عن شر، ولا يحمله على عمل الخير، فإن يعرف المرء مزايا الطاعة، والعدل، والاجتهاد، والمثابرة، والصدق، والإيثار، واحترام حقوق غيره، والاعتماد على النفس، – هذه المعرفة وحدها لا تمنعه من العصيان والتمرد أو من التحريف، والعدوان، ولا تقية شر الوقوع في الإهمال،

والكذب، والأثرة والجور على حقوق الناس، والاتكال عليهم في كثير مما يجب أن يعتمد فيه على نفسه وحدها، فمجرد المعرفة النظرية شيء والعمل بها شيء آخر فالعلم الواسع، والذكاء المتوقد، قد يكونان من نصيب أمرئ بلغ من الضعف الخلقي أدنى دركاته؛ بل أن التعليم وحده كثيرا ما يكون وسيلة إلى الإضرار بالناس، وبالنفس فكأنه يصبح أشبه بمصباح ينير إلى الناس طريق الشر والأذى وإشباع المطامع الشخصية إذا ما وجه إليها، فليس المرء بما يعلم ولكن بما يعمل، وبطريقة سلوكه نحو غيره من الناس ونحو المجتمع، وفي الجملة أن التعليم وحده من غير نظر إلى العمل على تنظيم إرادة الأطفال وعواطفهم وتوجيهها وربطها بالحياة العامة لا قيمة له البتة، وتنظيم الإرادة لا يكون إلا بتدريبها على الأعمال اليومية تدريبا مستمرا بالأسلوب المرغوب فيه.

الحق أنا نجعل لمجرد المعرفة قيمة أكبر مما لها ولقد أصبحت هي الغاية الوحيدة في نظر جمهرة المتعلمين، في حين أن "الحياة" نفسها هي التي يجب أن تكون الغاية.

لهذا كله كان لا بد من تدريب الأطفال ورياضتهم رياضة مستمرة في البيت والمدرسة على الأخلاق المرضية حتى يعتدوها، وحتى تصبح فيهم أمرا "لا شعوريا" لا يقتضي منهم تفكيرا ولا انتباها، فتتوجه إرادتهم من تلقاء نفسها نحو ما فيه الخير للفرد وللمجتمع، وهذا التدريب أو التأديب يسير مع التعليم جنبا إلى جنب في كل وقت ولحظة، فكل درس مهما كان نوعه، هو في الواقع درس أخلاق، وتتكون أخلاق التلاميذ أثناء التعليم من أسلوب المدرس في تدريسه، ومن طريقته ومسلكه في معاملة التلاميذ واستهوائهم، وحكمهم من موقفه تجاههم، لا من مادة الدرس نفسها.

فتكوين الأخلاق يكون بالتدريب والإيحاء الصالح لا بالتلقين، ومن نوع الصلة التي بين أحوال المرء النفسية والعقلية وبين سلوكه وأفعاله، فكل فكرة إنما هي بداية فعل وشكل هذا الفعل ونوعه يكونان حسبما توده إليه إرادة المتعلم وتدرب عليه من الصغر؛ كما تتكون أيضا من أثر روح الجماعة المدرسية وما يسودها من نزام، وما يغلب عليها من مثل عليا؛ ومدى ما بها من حرية منظمة تنشأ فيها الخلاق وترقى

فالتربية الخلقية للمدارس تكاد تنحصر في:

(١) إيجاد التلاميذ في بيئة اجتماعية خاصة منظمة تنظيما يوحي إلى التلاميذ السلوك الحسن، ويستهويهم إلى الطاعة المقرونة بالارتياح والرضى، والإخلاص في العمل والأمانة فيه، والنظام، والنظافة، والجد، وبذل الجهد، والاعتماد على النفس، وأمثالها، ثم أخذهم بهذه الصفات وتدريبهم عليها تدريبا متواصلا، لا تساهل فيه، حتى تصبح عادات متأصلة فيهم لها أثرها الدائم في حياتهم فيما بعد.

(٢) كف التلاميذ عن كل عمل من شأنه أن يضر في النهاية بمصلحتهم وبمصلحة المدرسة من حيث هي مجتمع صغير تمثل الحياة فيها المجتمع الأكبر خارجها.

(٣) توجيه ميول الطفل وتعديل غرائزه تعديلا يجعلها تتجه نحو ما فيه خير الفرد والمجتمع – وتقوية إرادته وتنظيمها حتى يستطيع أن تحفزه باستمرار، ومن غير خطأ أو تردد، إلى عمل الصواب، وتكفه عن عمل الشر مهما تربصت به المغريات وتآمرت عليه الحوادث والريب، فالتربية المدرسية الصحيحة هي ما كانت تعمل على تشكيل الطفل "من الداخل تشكيلًا صحيحًا".

وكل ذلك لن يكون في جو "سلبي" خانق؛ بل لا بد من أن يكون في جو "إيجابي" فيه من الحرية ما يمكن الطفل من أن يكسب الخبرة الصحيحة بنفسه هو؛ وظاهر أنه لا بد للمدرسة في قيامها بالتربية الخلقية هذه من الاتصال بالبيت والاستعانة به، وبالتلميذ نفسه، فكل تربية يجبر عليها التلميذ إجبارا ولا يشترك هو فيها ويعمل على أن يكون لها الأثر المطلوب في نفسه لا يكون لها النتيجة المطلوبة.

فتدريب الطفل على العادات الطيبة، وتوجيه إرادته نحو الخير، وتقوية هذه الإرادة وتنظيم عواطفه وانفعالاته النفسية هي أساس تكوين الخلق، وتأديب النفس؛ والميل إلى الشيء، ثم مزاولته من غير تريث فيه أو تردد، يتأتيان بتكونهما في النفس عادة ثابتة، فكأن عملية التأديب تتلخص في:–

غرس العادات الاجتماعية في نفوس الأطفال وتعهدها حتى ترسخ

وفي تنظيم إرادتهم وتقويتها وتوجيهها نحو الخير.

وفي تكوين عواطفهم السامية وتوجيهها نحو المثل العليا.

وتنظيم الحياة الاجتماعية في المدرسة على نسق يشبه الحياة الاجتماعية خارجها

ويتم ذلك من جهتين:

(١) من موقف المدرس والمدرسة وعنايتهما بأخذ التلاميذ باتباع النظم والأوامر المدرسية، وتدريبهم على العادات الطيبة، ولاسيما عادة الطاعة والانقياد بارتياح لما فيه مصلحة المدرسة ومصلحة الفرد، وذلك أثناء التعليم نفسه.

(٢) من تأثير الروح المدرسية، والحياة الاجتماعية الحرة فيها.

تكوين العادات[1]

من خصائص الجهاز العصبي قابليته التشكل والتأثر، واحتفاظه بهما، وهذه القابلية، أو "المرونة" كما تعرف في علم النفس، تكون شديدة في زمن الطفولة، وتقل كلما تقدم الإنسان في السن، ومعلوم في علم النفس أن كل عملية عقلية معرفة "كانت" أو وجدانا، أو "عملا" تترك أثرا لها في الجهاز العصبي، فإذا أتى الإنسان أمر ما، حسنا كان أو سيئا، ثم كرره مرة أخرى كان ذلك الفعل أسهل عليه في المرة الثانية منه في المرة الأولى وتكون في نفسه ميل إلى تكراره والأخذ به كلما توافرت الظروف التي تستثير مثل هذا الفعل.

فالعادة ميل مكتسب بالخبرة والمرانة يسوق الإنسان إلى تكرير فعل ما – جسمانيا كان أو عقليا – بطريقة معينة كلما تهيأت الظروف التي تناسب ذلك الفعل، فهي تأثير خبرة الإنسان وأعماله الماضية في أعماله الحاضرة تأثيرا ثابت الشكل.

وكذلك إذا أراد الإنسان أن يقلع عن عادة غير مستحسنة فيه وجد في ذلك صعوبة كبيرة في المرة الأولى التي يمنع فيها نفسه ويكفها عن تلك العادة؛ ثم تقل هذه الصعوبة في المرة الثانية والثالثة كهذا، حتى يصبح من السهل عليه أن يمتنع عنها ويخلص

([1]) انظر الجزء الأول من كتاب أصول علم النفس للمؤلف صفحة ٢٣٢.

نفسه منها، فالعادة تتكون بالتكرار والدربة المستمرة، وأن مرة واحدة يزل فيها المرء عن إتباع العادة التي يعمل على تكونها في نفسه تؤخرها أمدا طويلا ويصبح التمرن عليها بعدئذ شاقا، وأما إذا تكونت العادة فإنها تصبح طبيعة راسخة في النفس كل الرسوخ، فينطلق ما يصدر عنها من الفعل من غير حاجة إلى انتباه – أي أنها تصبح شبه شعورية، أو "لا شعورية".

وبذلك توفر على المرء جهدا كبيرا، ووقتا طويلا يمكنه استعمالها في تكوين عادات جديدة، وفى الانتباه إلى ما هو بصدده من الأعمال الأخرى انتباها إراديا حتى تضج هذه الأخرى بدورها عادات لا تقتضي منه انتباها أو جهدا، وهكذا يكون مجال الترقي أمام المرء منفسح.

وليس الجزء الأكبر من أعمال الإنسان سوى عادات أكتسبها بالمرانة والتكرار قصدا أو من غير قصد، فلو كان الإنسان مضطرا إلى التفكير والانتباه إلى كل صغيرة أو كبيرة من أعماله اليومية لوقف عن الترقي والتقدم، وليس في العالم أنكد حظا، وأقل نجاحا في الحياة من "رجل يقتضي ذهابه إلى مخدعه وتيقظه من نومه، وشروعه في كل فعل يفعله تفكيرًا وانتباهًا منه"[1].

"وليست التربية نفسها إلا تحويل أكبر عدد ممكن من أفعال الإنسان الشعورية إلى أفعال لا شعورية"[2] كما أن الأخلاق ليست إلا مجموعة عادات، ولكن للعادة حدودها، فيجب ألا ندعها تسيطر على أعمال الإنسان كلها حتى يصبح أسيرا لها في كل ما يعمل ويقول، بل يجب أن نكون فيه في الوقت نفسه عادة القدرة على التخلص من عاداته، إذا ما ألجأته الظروف إلى ذلك.

---

(1) وليم جيمس William James.

(2) جوستاف لوبون Gustav Lebon.

ففي تكوين عادة ما تجب مراعاة ما يأتي:

(١) المبادرة بها، فيجب البدء بتكوينها في الصغر حيث تكون مرونة الجهاز العصبي على أشدها.

(٢) المثابرة على مراقبة التلاميذ مراقبة مستمرة فلا تتساهل معهم في أن يزلوا ويحيدوا عن النظام الذي يجب أن يؤخذوا به، فالتكرار أساس تكون العادة، والعادة أساس الخلق.

(٣) إيجاد باعث ما في نفس الطفل يدفعه إلى الاهتمام بالآخذ بما نريد أن نعوده إياه، فالتشويق له أثر كبير في تكون العادات وتكرارها.

(٤) التلبية الأولى: فالخطأ فيها يترك أثره فيها كبيرا في النفس ليس يسهل تغييره، فيجب أن يحترس المدرس من أن يبدأ التلاميذ عملا جديدا بطريقة خطأ.

(٥) أجعل الطفل أثناء تعوده عادة ينتبه إلى ما هو بصدده، فأثر العمل الذي يكون المرء منتبها إليه أكبر وأدوم من أثر ما لا يحصر المرء فكره فيه.

(٦) اقرن الألم بما تريد الطفل أن يتخلى عنه، واقرن السرور بكل عمل تريده أن يصبح عادة راسخة فيه.

(٧) لا تقف عند مجرد الوعظ والإرشاد، فالألفاظ لا قيمة لها البتة، ولكن أحمل التلميذ على أن يعمل ويتدرب على ما تريده أن يتكون في نفسه من العادات. كن قدوة لتلاميذك وأولادك، وأسوة لهم في أعمالك وفي معاملتك إياهم، حتى تستهويهم وتوحي إليهم باتباع ما تريده من سامي الأخلاق.

التأديب المدرسي

قد يتبادر إلى الذهن أن المقصود بالتأديب هو حمل التلاميذ بالشدة والعنف وإجبارهم على طاعة المدرس أو الوالدين، والصدوع بأمرهم، والخضوع لقوانين المدرسة ونظمها خضوعا أعمى.فإذا دخل امرؤ مدرسة ووجد تلاميذها كلا في مكانه ساكنا هادئا، مكتوف اليدين، شاخصا ببصره إلى المدرس، لا يتحرك ولا يتكلم إلا إذا أمر كأنه كما قال المربي الفرنسي "كمبايره"[1] تمثال يفكر ،إذا رأى ذلك أعجب بما في المدرسة من نظام وقال بأن التلاميذ مؤدبون، وأن المدرسة منظمة مؤدبة.

ولقد يدخل مدرسة أخرى فيرى فيها ما لم ير في الأولى من حركة قد تبدو له غير منسجمة أو منظمة، ومن أطفال فرحين عملين، يسألون المدرس عما أشكل عليهم من أجزاء الدرس غير هيوبين، إذا سئلوا أجابوا من غير تذلل أو خشوع، يرى كل ذلك فيسرع إلى الحكم بأن المدرسة غير منتظمة وتلاميذها غير مؤدبين، ذلك على الرغم مما يراه ظاهرا من محبة التلاميذ لمدرسهم واحترامهم له، وعلى الرغم من أن ما رأى من حركة إنما هي حركة العمل الدال على أن التلاميذ أحياء، وأن ما يراه من حرية، ما أعطى لهم إلا بعد أن روعي فيه أنه لا يضر بعمل المدرس ولا يقف في سبيل الدرس، وإنما أعطي لهم قصدا لأن طبيعة الطفل تتطلبه.

وكل تربية قاصرة إن لم تكن طبيعة الطفل والطفولة أساسا لها وهاديا فيما تتخذه من وسائل وما تختاره من نظم.

إن مثل هذا الحكم خطأ، فسكون التلاميذ في المدرسة الأولى وسكوتهم غير طبيعي؛ لأنهم ما سكنوا إلا لأنهم يخشون قسوة المدرس وبأسه، فشخصوا إليه بأبصارهم وحدها، أما عقولهم فشتى ليست معه، فانتباههم ليس موجها إلى ما يقول المدرس، وإنما إلى ما

---

(1) Combayer.

سواه مما يشوقهم، وهم يتربصون به انتهاء الدرس فيسارعون إلى الشغب والمنازعة والإخلال بكل نظام موضوع، فإذا نشأوا على هذا كانوا رجالا لا يستطيعون حكم أنفسهم لأنهم لم يعودوا إلا أن يكونوا خاضعين لإرادة غيرهم، فتضعف بذلك إرادتهم، ويظلون عبيد العصا والأمر، ليس لهم مثل عليا يدأبون للاقتراب منها ويضحون بأنفسهم من أجلها، ولا يعرفون من الحرية إلا الفوضى، ولا من النظام إلا الخضوع الظاهر.

فليست مدرستهم هي المدرسة المؤدبة، كما أن تأديبها ليس هو التأديب المقصود، فليست المدرسة المؤدبة هي من أكره تلاميذها بالعصا والقوة على ما تسنه المدرسة من قوانين ونظم، إنما هي التي يسودها روح خاصة إلى حسن التلاميذ من تلقاء أنفسهم إلى السير على نظام حسن، وتستهويهم إلى حسن السلوك والاهتمام بالدرس والتفرغ له، هي التي تسودها روح التعاون بين المدرسين والتلاميذ، فمدرسوها كثير العطف على الأطفال شديدو المحبة لمدرسيهم والشوق إلى تلقي الدروس الاستفادة منها، كثير والاحترام والطاعة لنظم المدرسة وقوانينها، وهم في الوقت نفسه أحرار كل الحرية في دائرة هذه النظم وتلك القوانين، ينقادون إليها مرتاحين، لأن في ذلك مصلحة المدرسة ومصلحة المجتمع فيما بعد، هم الذين يعودون حكم أنفسهم بأنفسهم في جو من الحرية المنظمة.

تغير الرأي في التأديب

ومع ذلك، فقد كان ذلك الطراز من التأديب السلبي "الجاف" القاسي المبني على استثارة غريزة الخوف هو المألوف عند قدماء المصريين أنفسهم، وفي مدارس والإغريق والرومان، وفي القرون الوسطى كلها، كما هو في الحياة العسكرية فكانت العصا والسوط وغيرهما هي الوسائل المعتمد عليها في تأديب الأطفال، وكلها وسائل عنيفة وسلبية تضعف إرادة التلميذ وتذلله.

ولا غرور في ذلك، فقد كانت الطاعة العمياء والخضوع المطلق وقتل كل للتفرد هي النتيجة التي كان يسعى وراءها قديما كما أنه كان السائد أن طبيعة الطفل خبيثة والشدة في التأديب والقسوة في المعاملة تهذبها وتصفيها مما بها من أدران!

أما اليوم فقد تبدلت الحال غير الحال: فتغير المثل العليا في التربية تبعا لتغير رأى الناس ووجهة نظر الجماعات إلى الحياة؛ وازدياد العناية بحقوق الفرد من حيث هو فرد؛ وتقدم علوم التربية، والنفس، والاجتماع تقدمًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، ذلك إلى تزايد عدد الفتيات المشتغلات بالتدريس فإنهن ميالات بطبعهن إلى الاحتفاظ بالنظام لا بالشدة ولكن بالمحبة ولاستعطاف، فكل هذه قد غيرت معنى التأديب تغييرًا تامًا، فقديمًا كان اهتمام المدرس مقصورًا على الظواهر ليس إلا، فيجبر التلاميذ على الطاعة والاجتهاد ومراعاة النظام بقوة سيطرته وسلطانه، وكان يقنع منهم بمظاهر النظام الخارجية.

أما اليوم فإنه يهتم بالباعث على هذه الصفات والدافع إليها قبل أن يهتم بمظاهرها؛ فهو يهتم بموقف التلميذ العقلي إزاء العمل المدرسي والمدرسة، وتجاه المدرس نفسه، وتجاه التلاميذ إخوانه، أي تجاء المدرسة من حيث هي مجتمع منظم صغير يمثل إلى حد ما المجتمع الآخر الكبير ويؤدي إليه.

فجميع الوسائل التي تستعمل في التأديب ليست في الواقع إلا وسائل لغاية، وتلك الغاية هي جمل التلاميذ قادرين في النهاية على حكم أنفسهم بأنفسهم، عارفين حدود حريتهم وواجباتهم والتبعات الاجتماعية وغيرها الملقاة على عواتقهم فيعملون الصالح لأنه صالح، ويؤدون الواجب لأنه واجب لا هيبة من عقاب أو محبة في ثواب.

المقصود "بالتأديب" المدرسي

هو استعمال المؤثرات والوسائل المختلفة التي تعين على تعويد التلاميذ تدريجيا الطاعة، ومراعاة النظام، وحسن السلوك حتى تصبح عادات متأصلة فيهم.

وبعبارة أجلى، هو أخذ التلاميذ بالسير على العادات والنظم الموضوعة لمصلحة المدرسة والمجتمع وتدريبهم عليها تدريبا مستمرا، من غير هوادة، ومن غير عنف حتى يصبح اتباعها ديدنهم، وطبيعة ثانية فيهم يسيرون عليها من تلقاء أنفسهم، ومن غير تفكير أو تردد، وبلا إجبار أو تكلف، فبدلا من أن يكون الباعث إلى أعمالهم سيطرة المدرس وأوامره، يصبح الباعث إليها طبيعة العمل نفسه والمصلحة العامة، فهو يرمي إلى

أقدار التلاميذ على حكم أنفسهم بأنفسهم، برياضتهم على الطاعة وحسن الانقياد لكل ما تقضي به مصلحة الجماعة ويفرضه أولو الأمر، مراعاة لهذه المصلحة، فمن غير إطاعة القوانين والنظم الموضوعة واحترام لمن بيدهم تصريف الأمور وإدارتها، ولكل من لهم علينا سلطان، لا يكون ثمة سبيل إلى نجاح مجتمع ما وثباته.

فالتأديب تصحيح يخلق في النفس قوة محركة تدفعها دائما إلى مراعاة النظام، والانقياد لما فيه مصلحة الجماعة والعمل؛ وهذه القوة تمكن المرء من حكم نفسه بنفسه وتتجلى في سلوكه وأعماله كلها صغيرها وكبيرها، فحكم النفس بالنفس هو الغاية التي يسعى لها في التأديب بمعناه الحديث.

التأديب "والإرادة" والشخصية

أن لأول ما يجب أن يكون ملحوظا في "التأديب" أنه لا يضعف من إرادة التلميذ وعزيمته بحال من الأحوال، بل أنه يجب أن يعمل من البداية على تقويتها وتنظيمها وعلى توجيهها الوجهة الصالحة للفرد وللمجتمع، كما يعمل على تقوية الشخصية وإبرازها كاملة غير منقوصة.

وكل جهود التربية الحديثة الآن تنحصر في العمل على الطرق التي تعود التلاميذ النظام والطاعة من غير أضعاف لعزائمهم وإيهان لشخصياتهم.فمشكلة التأديب الكبرى هي: كيف نكون في الصغار عادة الطاعة والنظام من غير أضعاف لتلك الإرادة النامية والشخصية الناشئة مع أن الظاهر أن واحدة ضد الثانية، ولا سبيل إلى التوفيق بين الأثنين.

السبيل إلى ذلك إعطاء التلاميذ قسطا كبيرا من الحرية الصحيحة المنظمة حتى يتعودوا من البداية الاعتماد على أنفسهم، وتتدرب إرادتهم على الخضوع لمصلحة الجماعة والتوفيق بينها وبين مصلحة الفرد فينظمون سلوكهم بأنفسهم ويتعودون تحمل مسئولية تصرفهم وسلوكهم في ظروف مختلفة كل ذلك مع مراقبتهم مراقبة شديدة من بعد ومن غير أن يشعروا أنهم يراقبون.

"الحكم" والتأديب

للتأديب الصالح مرحلتان: مرحلة حكم ومرحلة إرشاد، والمرحلة الأولى ليست سوى خطوة نحو الثانية ووسيلة إليها.

إن الطفل الصغير لا يستطيع بطبيعة فطرته أن يدرك قيمة العادات الطيبة إدراكا يدفعه إلى تعهدها وموالاتها في نفسه بأن يتبع مختارا ما يكلفه إياه القائمون على تربيته، فكثير من العادات والنظم الاجتماعية التي أوجدتها حاجة المجتمع والرقي ومصلحتهما، لا يتفق مع ما في الطفل من غرائز وما ركب فيه من ميول فمصلحة الجماعة قد تكون في طرف وميول الطفل وغرائزه في طرف آخر لذلك كان لا بد من تعويده إياها من البداية بإجباره من غير عنف على أن يؤدي بسرعة وبغير تردد كل ما يصدر إليه من أوامر ويكلف من أعمال.

ومن ثم كانت ضرورة المبادرة بغرس عادة "الطاعة" فهي الصفة الأولى التي يجب العناية بها؛ لأن تكوين كل عادة اجتماعية أخرى متوقف عليها فيما بعد؛ وعندئذ كان لا بد للمدرس في بداية الأمر من أن يقف من التلاميذ موقف الحاكم يضطرهم إلى طاعته وطاعة المدرسة، ويدربهم عليها أثناء تدريبهم على الصفات الأخرى كالنظام والنظافة والاحترام وغيرها، كل ذلك من غير مناقشة وحجاج.

فمرحلة الحكم مرحلة إجبار ظاهري، وهي مرحلة لا بد منها، فيها يستعمل المدرس سلطته، وقوته لحمل التلاميذ على اتباع النظام ومراعاته والغرض منها تعويد الأطفال العادات الطيبة ولا سيما الطاعة الصحيحة.

ولكن في الوقوف بالتلاميذ عند هذه المرحلة خطر كبير فإذا أضحت عملية التأديب "حكما" كلها وإجبارا أضعفت إرادة التلاميذ وأخمدت عزة أنفسهم، وتقتل ما فيهم من ميول ومواهب وتتلف شخصياتهم كل التلف.

فوظيفة الحكم إذن:

١- تعويد التلاميذ الصغار حسن العادات وساميها

٢- والاحتفاظ بالنظام قائما في المدرسة

وهذا الاحتفاظ بالنظام ضروري لا بُد منه:

حتى يتمكن التلاميذ من التعلم؛ والمدرس من التعليم؛ فهو ضروري للحصول على خير الظروف والأحوال التي فيها يمكن أن تعمل عوامل التربية ومؤثراتها العامة والخاصة، الشعورية منها واللاشعورية عملها المرغوب فيه، وحتى يتمكن كل تلميذ من الانتباه إلى ما هو بصدده من الدرس والاقتصار عليه، فبواسطة الاحتفاظ بالنظام يتعود التلاميذ "النظام" ومراعاته من تلقاء أنفسهم فيما بعد من غير رقيب عليهم ولا حسيب؛ وبه كذلك يعتاد كل تلميذ احترام المجموع والعناية بمصالحة وكف نفسه ورغباته هو إذا تعارضت مع مصلحة الجماعة.فالغرض الأساسي من كل نظام إنما هو التوفيق بين عمل الفرد وغرضه وبين مصلحة الجماعة.

فالتأديب، وإن كان يشمل الحكم، يختلف عنه اختلافا كبيرا من حيث الأساليب: فالحكم لا يهتم إلا بالحاضر في حين أن التأديب يرمي إلى المستقبل، فالأول يعني بالاحتفاظ بالنظام ويكره التلاميذ عليه؛ في حين أن الثاني يعني بتكوين الخلق، وذلك بتوجيه الإرادة واستمالتها إلى جانب النظام والعدل، والحكم يعني بسلوك الطفل قبل أن يستطيع أن يحسن إدراك الواجب وما للأخلاق الطيبة من الشأن في الحياة؛ أما التأديب فبعد ذلك، ووسائل الأول عنيفة سريعة، أما وسائل الثاني فبطيئة مستمرة دائمة، الأول يخضع ويذل، والثاني يشكل النفس ويسوغها — من الداخل.

والعقاب في الحكم لا يكون له علاقة بالذنب ظاهرة، وتشتم منه رائحة الانتقام؛ وأما في التأديب فهو نتيجة طبيعية للذنب عادة، ويرمي إلى الإصلاح وحده دون سواه، فالباعث في الحكم هو سيطرة المدرس أو المدرسة، وهذا باعث أجنبي عن التلميذ خارج عنه، أما التأديب فيعمل على أن يكون الباعث صادرا عن باطن التلميذ نفسه — عن قوة

العادة، والخلق ودوام اتجاه الميول نحو إرادة الخير والباعث في "الحكم" باعث وضيع؛ في حين أنه في التأديب عال نبيل عادة، فالتلميذ يراعي النظام ومصلحة غيره وحقوقه، ويحترمها لا خوفا من لوم ولا رهبة من عقاب يحل به، ولكن لأن ذلك واجبه الذي نشأ عليه واعتاده، ولأن فيه مصلحة الجميع، فهو يخضع للقانون لأنه القانون، وفي الحكم يكون التلميذ شاعرا باستبداد غيره به وسيطرته عليه، أما في التأديب فهو شاعر بالحرية، وبما يجره انتهاكا من الأذى، بذلك يكون ترقية الخلقي طبيعيا؛ وفي حين أن موقفه في التأديب يكون موقف الراضي المختار يكون موقفه في الحكم موقف الناقم من المجتمع الحاقد عليه.

ففي التأديب يستعمل المدرس الوسائل الخارجية لتنظيم الحالة النفسية وترقية القوة الخلقية من الداخل ترقية تجعل السلوك الحسن يصدر عنها وحدها، أما في الحكم فيقتصر على الوسائل الخارجية للحصول على مظاهر السلوك الحسن والنظام وحدها من غير نظر إلى تنظيم القوة الباطنية والبواعث الدافعة إلى هذه المظاهر، فالنظام قد يكون سائدا في حالتي الحكم القاسي وفي التأديب الحر؛ ولكنه في الحالة الأولى وقتي ونتيجة تخويف وإرهاب، وفي الثانية دائم ونتيجة قوة باطنية دافعة دائمة، والفرق بين الحالتين كبير.

ففي التأديب الصحيح يجب أن يجعل المدرس نصب عينيه أنه في حكمه التلاميذ وضبطهم إنما يرمي في النهاية إلى تعويدهم الاستقلال وحكم نفسهم بنفسهم، فيجب أن يعول من البداية إذن على:–

(١) جعل سيطرته هو لا لزوم لها فيما بعد، فيرفعها عنهم تدريجيا، ويزيد فيما يسمح لهم به من الحرية حتى إذا وصلوا إلى نهاية الأقسام الثانوية كان لهم منها القسط الوفير.

(٢) ومع ذلك فيجب أن يترك لهم أثناء حكمه إياهم شيئا من الحرية أيضا في اختيار الطريق التي يسلكونها في أداء أعمالهم وألعابهم حتى يبلوهم بها، ويذوقوا النتائج الطبيعية التي تترتب على سلوكهم حسنا كان أو شيئا، فبمقاومتهم للمحن الكثيرة التي تصادفهم تزداد إرادتهم قوة، وتزداد عادة إرادة الخير فيهم تمكنا، ويعرفون قيمة

الفضيلة بخبرتهم هم، وذلك ما يجعل للألعاب وللحياة الاجتماعية في المدرسة شأن كبير في تقويم الأخلاق ونشر الفضيلة والرجولة بين التلاميذ.

(٣) وأن يعمل دائما على أن يحل باعثا عاليا إلى السلوك الحسن محل باعث وضيع فبدلا من أن يكون الباعث على الطاعة، واتباع النظام، والاجتهاد الخوف، من العقاب، أو محبة اجتياز امتحان، يصبح التلميذ يؤدي واجبه لأنه واجبه، تأمره بذلك قوة باطنية دافعة مثل مصلحة بلاده، أو ما يقتضيه منه الحق والعدل.

(٤) بذلك تتضاءل السيطرة الخارجية والرقابة التي على التلاميذ حتى لا يبقى منها إلا القليل الذي لا بد منه لحسن سير الأمور وعدم انتكاثها، في حين أن رقابتهم هم على أنفسهم تزداد شيئا فشيئا حتى تصبح هي الوازع القوي، فيشعر التلميذ بما عليه من التبعة، ويأخذ نفسه بالاضطلاع بها، فيكون في مدرسته مطيعا جادا منتظما في كل شيء، وعندئذ لا يكون عمل المدرس الحكم، ولكن الإرشاد.

ففي التأديب الصحيح إذن يجب أن تؤدي مرحلة الحكم إلى مرحلة الإرشاد، ففي الحكم يجبر المدرس التلاميذ على اتباع النظام بواسطة سيطرته وسلطانه، وفي الإرشاد لا يكون التلاميذ بحاجة إلى الأمر والإجبار ليتبعوا نظاما معينا بل هم يعملون على أن يتبعوه من تلقاء أنفسهم متي تبين لهم.

فوظيفة التأديب

(١) تنظيم إرادة التلاميذ وتدريبهم تدريبا مستمرا على هذا النظام وحسن السلوك حتى يصبح عادة راسخة فيهم.

(٢) إعدادهم للاشتراك في مجتمع منظم بتعويدهم الطاعة الصحيحة واحترام القانون لأنه القانون، والجد في العمل والمسارعة إليه، واحترام حريات الغير وحقوقهم.

(٣) تعويدهم ضبط النفس وكفها، حتى يستطيعوا أن يروا الغرض البعيد النافع ويعملوا على نيله عملا متواصلا باذلين الجهد وراء الجهد حتى يدركوه أو يقربوا منه بدلا

من أن يروا سعادتهم في اتباع نزوات الرغبة العاجلة.

(٤) فهو يحمي إذن المجموع من الفرد ونزعاته، كما أنه يحمي الفرد من نزعات نفسه وأهوائها.

عوامل التأديب:

إن أهم العوامل في التأديب هي من غير ترتيب لأهميتها:

(١) موقع المدرسة وبناؤها وأثاثها.

(٢) تنظيم المدرسة وإدارتها.

(٣) صلة المدرسة بالبيت.

(٤) شخصية المدرس.

(٥) حسن استعمال "السلطة"

(٦) الألعاب

(٧) الحياة الاجتماعية في المدرسة

وسنلقي الضوء عليها:

١- موقع المدرسة وبناؤها وأثاثها

لموقع المدرسة وهندسة بنائها وما بها من أثاث كبير في حسن إدارتها ونجاح التعليم والتأديب فيها، فمن الصعب إن لم يكن من المحال أن يسود النظام المطلوب مدرسة واقعة حيث تكثر الضوضاء، أو يقل فيها الضوء. أو تصل إلى التلاميذ روائح كريهة مما يحيط بالمدرسة من مناقع وسبخات فهذه تلفتهم عن الانتباه إلى المدرس، وتجعل تنفيذ كثير من أوامر المدرس مستحيلة، كل هذه تعين على إفساد النظام.

وكذلك نظام بناء المدرسة، فإن تداخل الحجرات بعضها في بعض، أو انفصال الأمكنة انفصالا لا يمكن الناظر من الإشراف على أعمال المدرسة ومراقبة تلاميذها بكل سهولة وإحكام، وعدم وجود الحجرات الخاصة بالتلاميذ، كناد لهم، ومشاجب لمعاطفهم،

ومكتبة يعودهم العمل فيها الاعتماد على أنفسهم، وساحة للعب تتكون فيها أخلاقهم وتقوي جسومهم، ومن جهة أخرى فإن سوء الأثاث يجعل التأديب شاقا: كالتخوت غير المناسبة لجسوم التلاميذ، والسبورات التي تصعب الكتابة عليها، لأنها تحدث من التعب والمضايقة وتشتيت الفكر ما يضطر المدرس إلى مقاومتها بوسائل قد تفسد عليه نظامه، وتحرم التلاميذ الفائدة المرجوة.

٢-الإدارة المدرسية

إن حسن تنظيم المدرسة وإدارتها، وأثر شخصية الناظر يجعلها خير بيئة صالحة للتعليم وللتربية، فإطراد العمل فيها ونظامه، والعناية بكل شأن من شئونها صغيرا كان أو كبيرا، وقيام كل مدرس وموظف فيها بعمله اللائق به الملائم لميوله ومقدرته، وحسن توزيع التلاميذ على فصولهم توزيعا يجعل كلا منهم بحيث يستطيع أن يحصل على أكبر فائدة من التعلم والتدرب، وعدد التلاميذ في الفصل الواحد، وتنظم التخوت في الفصول تنظيما يجعل كل تلميذ معتمدا على نفسه في مذاكراته وتعلمه لا مجال له للغش أو مشاكسة سواه، ويمكن المدرس من الإشراف على التلاميذ جميعا، وعمل جدول الدراسة بحيث تقع كل مادة في وقت الملائم لها، وبعد المادة المغايرة لها من حيث تطلبها لبذل الجهد ولنوع العمل، والاهتمام بأمر المواظبة والتبكير، وتقييد كل ما يجب تقييده في سجلات المدرسة ودفاترها، والعناية بنظام دخول التلاميذ الحجرات ومغادرتهم إياها، -كل هذا له الشأن الكبير في تعويد التلاميذ النظام والطاعة، والاجتهاد، وحكم أنفسهم بأنفسهم، لا سيما إن كانوا يكلفون إدارة ناديهم وسائر جمعياتهم المدرسية، وتنظيم أحوالهم واجتماعاتهم وألعابهم واختيار رؤسائهم وممثليهم وإدارة المكتبة، والمعاونة في إدارة الفصل نفسه، والإشراف على الحدائق، وإدارة شركات تعاونهم، وتنظيم حفلتهم السنوية، والحض على تنظيم حركة الاقتصاد والإيداع في صناديق التوفير وغير ذلك مما يتعلق بالحياة الاجتماعية في المدرسة.

هذا وإن كثيرين من المدرسين الآن يشركون التلاميذ إشراكا فعليا في إدارة المدرسة نفسها حتى إن منها ما وكل أمر العقوبة أو الثواب إلى مجلس يعقده من التلاميذ أنفسهم.

نفوذ الناظر وتأثير شخصيته – يرجع ما في المدرسة من روح وهيبة تدعو إلى احترامها ومحبتها إلى الناظر وشخصيته، فهو باهتمامه بعمله وإدارته وحسن تصرفه في كل ما يتعلق بالمدرسة ينفث فيها روح العدل والاجتهاد وحسن السلوك وعطف المدرسين على تلاميذهم ومحبة التلاميذ لمدرسيهم وعملهم، فهو الذي يقيم لهم جميعا المثل العليا التي يجب أن يسعوا لها ويعملوا لأجلها، وبإدارته الحازمة القوية يوجه أعمال المدرسة كلها خير توجيه ويؤلف بين عناصرها المتعددة تأليفا يجعلها بيئة صالحة لها خير الأثر في نفوس التلاميذ وتكوين أخلاقهم.

فشخصية الناظر، وحسن إدارته، تخلق الجو الصالح للتربية ولذا كان من الخطأ كثرة تنقل النظار السريع من مدرسة إلى أخرى بغير مبرر كاف، فهذا التنقل يفسد المدارس ويكثر فيها من روح القلق وعدم الاستقرار.

والناظر يجب أن يعمل كل ما في جهده لمعاونة كل ما يؤدي إلى تحسين سلوك التلاميذ وتعويدهم ضبط أنفسهم والوقوف عند حدهم ومراعاة مصلحة المجموع وتفضيلها على مصلحتهم، فيجب أن يهتم ناظر المدرسة بكل ما يجل ويدق: بنظافة التلاميذ الشخصية، وبمواظبتهم على حضور المدرسة والتبكير إليها، وأن يعني بنظام دخولهم حجر الدراسة وخروجهم منها، وبحسن سلوكهم في الملعب وفي الفصل وبضرورة إتقانهم كل عمل يؤدونه مهما كان صغيرا، وأن يعين المدرسين على الاحتفاظ بالنظام في فصولهم، ويشد أزرهم في كل ما يؤدي إلى زيادة احترامهم وتقوية نفوذهم، وألا يتهاون في تأديب كل خارج على نظم المدرسة وقوانينها، وأن يبذل جهده في معالجته وإصلاح نفسيته إصلاحا حقيقيا.

كذلك ينبغي له أن يعنى بالحياة الاجتماعية في المدرسة ويخصص لها جزءا غير قليل من وقته؛ فيعمل على مناصرة التلاميذ وتشجيعهم في كل ما يقومون به في غير أوقات الدراسة من الأعمال والألعاب، والجمعيات المدرسية المختلفة التي تعودهم حكم أنفسهم بأنفسهم وتدربهم على الاضطلاع بواجباتهم كأفراد في هيئة اجتماعية منظمة؛ فيعني

بالكشافة مثلا، والألعاب الرياضية المختلفة، وبالمكتبة، ودار المتحف، وبالرحلات المدرسية، وبتعليم التلاميذ طرق الاستفادة منها، وبالأشغال اليدوية، وجماعات التعاون، والفنون الجميلة وتعويدهم في البداية العناية بتدبير أوقات فراغهم والاستفادة منها، والاضطلاع بالمسئوليات المختلفة التي تلقى على عواتقهم، وفي الجملة يجب أن يهتم ناظر المدرسة بكل ما يرقى في التلاميذ جانب الرجولة والاعتماد على النفس، ويعدهم إعدادا صحيحا للحياة الحقة النشطة.

٣-الصلة بين البيت والمدرسة

إن كلا من البيت والمدرسة بيئة خاصة منظمة تنظيما يرمي إلى حسن القيام على تربية الطفل وإعداده للحياة التي تنتظره، لذلك كان واجبا أن تكون الصلة بينهما وثيقة والتعاون كاملا، فغايتهما واحدة، وموضوعهما واحد.

ليس من شك في أن أثر البيت الصالح في التربية، وبخاصة في التربية الخلقية، يفوق ما للمدرسة من الأثر فيها، إذ هو

(١) يشرف على تربية الطفل في مراحل نموه الأولى حيث يسهل غرس الصفات والعادات الكثيرة المختلفة حسنة كانت أو سيئة غرسا يتعذر اقتلاعه فيما بعد، ولذلك كانت التبعة الملقاة على الوالدين عظيمة.

(٢) والبيت تسوده المحبة والمودة الشخصية بين أفراده بقدر لا يتيسر في المدرسة مهما صلحت.

(٣) واعتماد الطفل على أبويه يفوق اعتماده على مدرسيه، فالأركان التي تقوم عليها سلطة الأب غير تلك التي تقوم عليها سلطة المدرسة ومدرسيها.

فالبيت يصوغ الطفل ويشكله قبل أن تتلقاه المدرسة، وعلى حسب جهود البيت وعنايته يكون مدى نجاح المدرسة في تربيته وتثقيفه.

(٤) والفرص الذي لدى البيت لدراسة الطفل وتعرف مزاجه، ونفسيته وأخلاقه والحاجة

إلى تعديلها أو تقويتها، أكثر مما لدى المدرسة.

على أثر لا يستهان به، فالمدرس قد حل محل الأب إلى حد كبير في إعداد الأبن للحياة فهو لا يشغله عن تربية هذا الأبن شاغل، في حين أن الكثيرين من الآباء يرون أن تربية الطفل أمر ثانوي لديهم، فعليهم تدبير المعاش وتنظيم أعمالهم أولا، ولذلك كانت سيطرة المدرس أبعد أثرا لما له من المركز الخاص الذي يؤيده فيه "الرأي العام" بقوته الشاملة، وهو يعتمد في التأديب على العدل أكثر من اعتماده على المحبة، كما يعتمد على سعو علمه، وخبرته وطبيعة مهنته، فالمدرسة تمثل بطريقة مصغرة الحياة الاجتماعية التي سيحيها الطفل فيما بعد، بما فيها من تنافس وتعاون ونظام وطاعة واحترام، وهذا ما يجب أن تكونه، ومع ذلك، فإنها ليغلب عليها أن تعني بالجهة العقلية أكثر من عنايتها بالجهتين الخلقية والجسمية.

فإذا لم يعاونها البيت معاونة صحيحة كانت تربية الطفل ناقصة نقصا معيبا، في أهم نواحيها؛ وأصبح واجب المدرسة ثقيلا كما هي الحال في مصر، فالمدرسة عندنا تحاول أن تعمل ثلاثة أعمال في وقت واحد: تقاوم أثر البيت السيء، ثم تؤدي عمل البيت الصالح نفسه، ثم عملها كمدرسة.

إنه لمن الخطأ الكبير أن يظن الآباء إن إشرافهم على تربية أبنائهم ينتهي بإرسالهم إياهم إلى المدرسة وتحملهم القيام بأعباء نفقاتهم، كما أنه من الخطأ كذلك أن تهمل المدرسة ما للبيت من النفوذ الكبير، وتظن أنها العامل الفذ في التربية، فيجب أن تعمل من البداية على اجتذاب اهتمام الآباء بما فيها من نظام وطرائق تدريس شائقة وتأديب ناجع، وتستميلهم إليه بطرق شتى[1] وإن من المدارس في أمريكا ما كونت جمعيات في البلدان الكبرى من الآباء للتعاون مع المدرسة على حسن تربية الطفل وتعرف هذه الجمعيات بجمعيات الآباء والمدرسين[2].

---

(1) انظر الجزء الأول من هذا الكتاب.

(2) انظر بعد.

كذلك، من جهة أخرى ينبغي على الآباء أن يشتركوا مع المدرسة في تكوين أولادهم جسما وعقلا وأخلاقا ويعاونوهم على ذلك كل العون وبكل إخلاص وحسن نية لا أن يقفوا في سبيل عملها المثمر، فكم من بيت يفسد على الطفل في المساء ما جناه من الفائدة في الصباح.

وفي بعض الطرق الحديثة في التعليم مثل طريقة "دكرولي" يكون توثيق الاتصال بين البيت والمدرسة أساسيا فيها فالمدرسة تعقد اجتماعات عامة للآباء في أوقات مختلفة للبحث في كل ما له علاقة بتربية الأبناء ويتصل من وجهة عامة بالوالدين أنفسهم.

٤-شخصية المدرس

شخصية المدرس: هي مجموع الصفات والميول المختلفة التي تميزه كمدرس عن سواه، والتي تجعل له نفوذا فعالا خاصا به، يتأثر به الناس ويخضعون له.ولكل امرئ شخصية يكاد لا يشاركه فيها أحد، فهي في الحقيقة المرء نفسه – من حيث هو قوة تتجلى في طرق تأثيره في سلوك غيره وفي تأثره وانفعاله هو بسلوك سواه، وتعد الشخصية قوية أو ضعيفة، جذابة أو منفرة حسب انقياد الناس لها ومدى تأثرهم بها إيجابًا أو سلبًا.

وطبيعة عمل المدرس تجعل لشخصيته قيمة وشأنا أكبر مما لشخصية سواه من الناس، فهو يرمي فعلا إلى التأثير في تلاميذه وتعديل سلوكهم، وإكسابهم عادات وميولا تمكنهم من الحياة الطيبة بين ظهراني الجماعة؛ وهو يقضي بينهم وقتا غير قصير تجد فيه شخصية الزمن الكافي لتهيئة التلاميذ لتقبل ما يريد أن يبثه فيهم من العواطف السامية، وما يحملهم على حذقه من العلوم، وكسبه من المهارة، ولما ينظمه من إرادتهم وسلوكهم – أو هي تنفرهم منه وتبغض إليهم العلم على يديه، والمدرس لا يكون شاعرا عادة بما تحدثه شخصيته من الأثر في نفوس التلاميذ سيئا كان أو حسنا، لانشغاله عن ذلك بالتدريس أو حفظ النظام، ولكن شخصيته هي التي تخضع التلاميذ له وتستميلهم إلى إجلاله واحترامه وإلى محبة التعلم منه والعمل معه؛ أو تنفرهم منه وتثيرهم عليه فتجعل الفصل أشبه بحديقة حيوانات أفلت قطانها من الأقفاص، وعندئذ لا تعلم وتأدب

فذو الشخصية القوية يؤثر في تلاميذه تأثيرا خفيا يحسونه ولا يدركونه، فيعملون ما يراه المدرس صالحا مؤتمرين بأمره وإشارته، فهم يحبونه ويحترمونه ويخشون بأسه في وقت واحد، لا يخطر ببالهم أن يعصوه في أمر أو يتمردوا عليه أو يعملوا على مضايقته، إذ أنه لا يتيح لهم لذلك فرصة ما.

فالشخصية القوية قوة قاصرة تعمل وهي هادئة عن طريق "اللاشعور" فيسلس لها قيادة التلاميذ ويتسنى للمدرس أن يعلمهم ما يريد، ويوحي إليهم بما يراه واجبا ويصغوهم على الشكل الذي يبغي، وذلك الشكل هو نفسه، أو مثله الأعلى.

أما ذو الشخصية الضعيفة فلا يستطيع على الرغم مما قد يكون عليه من غزاره وطيبة نفسه، أن يخلق جوا صالحا يتمكن فيه التلاميذ من التعلم والتربية، فهو لا يجد منهم إلا نفورا واحتقارا لشأنه، وميلا إلى المشاكسة والشغب والجري وراء غرائزهم الأولى حسبما تمليه عليهم الأحوال.

ولكن ليس كل مدرس ذا شخصية قوية نفاذة، ولا هو بضعفها ذلك الضعف الكبير، وإنما هو كغيره من طوائف الناس به القوة والضعف، إلا أن ضعفه أشد خطرا على الناشئة والأمة من ضعف سواه، لذلك كان حتما عليه أن يعمل جهده على إزالة ما يستطيع إزالته مما فيه من مواطن الضعف، فنجاحه في مهنته كمرب متوقف على جهده في أخذه نفسه بضروب الإصلاح وتعهدها بالتهذيب والتثقيف، وبما يعلم من الصفات التي ينبغي أن يكون عليها المدرس حتى يستطيع حكم فصله، وحكم نفسه، فالتربية هي إلا حد كبير تفاعل بين عقلية المدرس وشخصيته الناضجة من جهة، وبين التلاميذ وشخصياتهم التي لم تنضج بعد من جهة أخرى، فانقد نفسك وتعرف أوجه النقص فيها، وأعمل على تحسينها واستكمالها ما استطعت، فليس من شك أن التحسن ميسور إذا عزم عليه المرء وكان مخلصا في عزمه، فقوة الاستهواء كبيرة، وكلما ازداد المرء خبرة بالتعليم وبالتلاميذ، وامتلأت نفسه إخلاصا لمهنته، وعزما على حسن تربية من هم وديعة لديه، قويت ثقته بنفسه، وحفلت شخصيته وسهل عليه حكم تلاميذه الحكم المطلوب،

فنحن المدرسين نتعلم بتعليمنا سوانا.

على أن الشخصية المطلوبة اليوم في التربية ليست بذات السيطرة الكبيرة والقوة الملزمة القاصرة التي تضطر التلاميذ إلى أن تخضع لحكها كل الخضوع، إذ أن مثل هذه الشخصية لا تدع مجالا للطفل لترقية شخصيته هو وإبرازها، بل أنها لتقتل في نفس الناشئ ما قد يكون من ابتكار واختراع، وتصبغه بصبغة غير تلك التي هيأته الطبيعة لأن يضطلع بها لو ترك وشأنه يترقى حسبما حبته الطبيعة من مزايا وميول.

فالتربية الحديثة ترمي إلى حض المدرسين على وجوب احترام شخصية كل طفل وتمكينه من إبرازها وتيسيره بقدر الإمكان لما خلق له، حتى أن العمل على إبراز الشخصية هذا ليعد الآن غاية التربية القصوى في نظر الكثيرين من العلماء والباحثين.

أما شخصية المدرس المرغوب فيها، فهي تلك التي تمس نفس الطفل وتختلط به اختلاطا يستثير ميوله الخاصة، وجهوده الذاتية فتوحي إليه المسرة والأقدام ومحبة العمل، كل ذلك مع ترك أكبر مجال ممكن له من الحرية المنظمة حتى تترقى فيه شخصيته (الطفل) وتحفل، فأساسها فهم غرائز الأطفال وميولهم واستعداداتهم ونشوء هذه وتطورها فيهم، والقدرة على محبتهم ومشاركتهم في وجدانهم مشاركة تجعل شخصياتهم تتوجه نحو المثل العالية وتتعلق بها بقوتها الذاتية لا بقوة شخصية المدرس القاهرة، فالتربية تعمل على أن تعين الطفل على تكوين نفسه بنفسه، حسب ما وهبته الطبيعة من قوى، لا على أن تكونه هي وتصبه في قالب معين فالحرية التلقائية[1] هما أساس تأديب الأطفال الآن وتربيتهم، وعمل المدرس إنما هو حمل التلاميذ على أن يتعلموا أو يترقوا بجهودهم الذاتية، لا أن يحشو عقلهم أو يطبعهم على طراز معين.

---

[1] نقصد بالتلقائية صدور أعمال الطفل وسلوكه صدورا طبيعيا من تلقاء نفسها، حسبما ركب فيه من ميول واستعدادات، لا أن يستخرجها غيره منه على غير إرادته واختياره، من جراء تدخل مؤثر خارجي وحده، كالأمر والإشراف، ولم نشأ أن نستعمل لفظة الفطرة ولا غيرها لأن هذه لها موضعها، والتلقائية هذه ما يعبر عنه الفرنسيون بقولهم Spontaniete الإنجليز Spontaniety فالأعمال التلقائية هي ما صدرت من تلقاء نفسها، من غير كبير تكلف أو إجبار، أو استثارة مقصودة.

التقليد والاستهواء : مما يجعل لشخصية المدرس ونفوذه شأنا كبيرا في التربية أن الأطفال ميالون بفطرتهم ميلا شديدا إلى التقليد، وقابلون كل القابلية للاستهواء (الإيحاء) ولهذين الميلين أثر كبير في تربية الأطفال وتكوينهم في المدرسة والبيت وغيرهما، ولذلك أصبحا موضع عناية كبيرة من الباحثين في هذه الأيام.

١ – التقليد[1]: هو ميل فطري قوي من الميول الفطرية العامة، يدفع الطفل إلى محاكاة ما يرى أو يتذكر من أفعال غيره وحركاتهم، فمجرد إدراك الفعل والحركة إدراكا حسيا يستثير في الطفل الميل إلى المحاكاة، وإنك لتدرك أثر هذا الميل الغريزي وقوته الدافعة إذا ما ألقتك الظروف في بيئة اجتماعية تباين كل المباينة تلك التي نشأت فيها، فإنك لتجد نفسك عندئذ مدفوعا بقوة غريزية إلى أن تفعل كما يفعل سواك وتحاكيهم في سلوكهم وعاداتهم حتى لا تلفت أنظار الناس بشذوذك عنهم.

فالطفل يقلد غيره ويحاكيه من غير أن يدرك سببا ظاهرا لتلك المحاكاة فهو يندفع إليها بقوة فطرته وغريزته، ولكنه يحس مع ذلك بأن في ذلك مسرة وارتياحا، وكلما كانت الحركات والأعمال غريبة في نظر الطفل، شائقة له، أو كانت متصلة بأشخاص يثيرون اهتمامه وإعجابه، أو كانت مما يتفق وميول الطفل وأهواءه الأخرى كان ذلك أدعى إلى تقليدها ومحاكاتها.

فالأطفال يقلدون بعضهم بعضا وكل من يعدونه "عظيما" والمدرس والناظر لا شك "عظماء" في نظر الطفل ما داموا يجتذبون محبته وإعجابه× ولذلك كانوا موضع محركاته وتقليده في كل العصور، وبالتكرار يصبح ما يقلده الطفل عادة راسخة فيه يصعب التخلي عنها فيما بعد، ولذلك كان للمحاكاة أثرها الكبير.

فالتقليد هو العامل الأكبر في الوارثة الاجتماعية التي تجعل المرء ملائما كل الملاءمة للبيئة التي يعيش فيها، فيتطبع بما هو شائع بين أفرادها من عادات ونظم وسلوك وتقاليد،

---

(1) Imitation.

فكأنه يرث عن المجتمع عاداته وتقاليده كما يرث غرائزه وميوله الفطرية عن أجداده وأسلافه، أو بعبارة أخرى أن التقليد هو العامل الذي به يستطيع المجتمع أن يمثل الفرد ويهضمه ويجعله جزءا منه.

فمن أجل هذا الميل الفطري وسهولة تطبع الطفل بما يقع تحت حسه، وانغراسه فيه بالتكرار، كان واجبا على المدرسة ومدرسيها أن يعنوا كل العناية بإيجاد روح قوية في المدرسة تستميل التلاميذ إلى الطاعة والنظام ودوام الترقي، وألا يعرضوا على مسامعهم وأنظارهم إلا كل مثال راق يصح أن يقتدى به، من حيث اللهجة، وحسن السلوك والمعاملة، والنظام والطرق الصحيحة لعمل الأشياء المختلفة وتأديتها على وجه السرعة والإتقان لذلك كان ما يتطلبه المجتمع من المدرس من الصفات السامية أكثر مما يتطلبه من سواه من الأفراد العاملين لخدمته.

٢- الاستهواء[١]

الاستهواء أو الإيحاء هو إلقاء فكرة ما عمدا من غير قصد في نفس امرئ فيتقبلها من غير معارضة لها، ويعمل بها من غير أن يدرك البواعث والأسباب الحقيقية التي تدفعه إلى ذلك العمل.

القابلية للاستهواء[٢] : هي تقبل الفكرة الموحى بها من غير معارضة لها ثم تحولها تحولا لا شعوريا إلى اعتقاد وفعل ظاهر.

ويتوقف هذا القبول على عدم مصادفة الفكرة في نفس الموحى إليه أفكارا أو عواطف مضادة لها تقف في سبيلها وتقضي برفضها، فإذا استثارت الفكرة الموحى بها ما يناقصها من الأفكار والمعتقدات فإنها لا ترفض فحسب، بل إن المرء ليعمد في كثير من الأحوال إلى ضدها فينفذه ويتعصب له، لأنها عندئذ تستثير غريزة "محبة الغلبة والسيطرة"

---

(١) راجع الجزء الأول من أصول علم النفس.

(٢) Suggestibility.

فإذا نهيت طفلا بقوة عن شيء ما فكثيرا ما تراه يندفع إلى عمل هذا الشيء نفسه عمدا، ومن ذلك كان ضرر الإكثار من صيغة النهي في الأوامر والتنبيهات، وتحذير التلاميذ من أشياء لا تخطر لهم على بال.

ويعرف هذا النوع من الاستهواء بالاستهواء العكسي[1]؛ لأنه يؤدي إلى عكس ما أراد الموحى وقصد إليه.

"والقابلية للاستهواء" ميل فطري في الإنسان كالتقليد، إلا أنها أوسع منه مدى، وأبعد أثرا، فالتقليد بمعناه الخاص مقصور عادة على محاكاة الأفعال والحركات، أما الاستهواء (أو الإيحاء) فيكون في تقبل الآراء والمعتقدات وما تؤدي إليه من الأعمال، والاستهواء يكون دائما في دائرة اللاشعور، أما التقليد فليس دائما كذلك، فكأن الإيحاء الدافع إلى التقليد ولا سيما غير المقصود منه وهو أساسي في التقليد "التمثيلي"[2] وفي ذلك النوع المتصل "بالمثل العليا".

للاستهواء أثر كبير في تكوين أخلاق الإنسان وتشكيل سلوكه، فالجزء الأكبر من أفعال الإنسان اليومية ليس صادرا عن تفكير وروية واختيار، وإنما هو نتيجة تأثير غيره فيه وتأثير البيئة الاجتماعية نفسها بما توحيه إلى الفرد من المعتقدات والآراء، والواقع أن الناس يتقبلون الآراء والمعتقدات والنظم السياسية، والعادات القومية وغيرها، ولا سيما تلك التي يعتنقها كبراء القوم فيهم كما يتقبلون الأزياء الحديثة ويفضلونها على غيرها، فالاستهواء قوة كبيرة في يد المدرس ولا سيما المعترف له بالقوة والثقة بالنفس وسعة العلم وبعد الصيت.

وقابلية الأطفال للاستهواء كبيرة، وذلك راجع إلى أمور كثيرة أهمها:

٣- قلة ما لديهم من الآراء والأفكار المنظمة التي قد تقف في سبيل ما يوحى إليهم ويستهوون إليه.

---

(١) Contra – suggestion.

(٢) Dramatic imitation.

٤- شعورهم بضعفهم وعدم ثقتهم بأنفسهم.

٥- وشعورهم بقوة مدرسيهم وآبائهم الممتازة في نظرهم، تلك القوة التي تزيد أثر الشخصية البارزة زيادة كبيرة، فهذا الشعور يستثير فيهم غريزة "الانقياد والخضوع" ويجعلهم في موقف المتقبل الخاضع لا المتمرد المناقض.

٦- ولأنهم مجتمعون في فصل، والاستهواء في الجماعات قوي، إذ أن قوة الجماعة تكون كلها في صف موضوع الاستهواء (الإيحاء) لا ضده

من ذلك نرى أن مزاج المدرس، والمواقف التي يقفها إزاء المشاكل المختلفة وثقته بنفسه، وميوله وهدوء أخلاقه كلها تنعكس بسرعة على التلاميذ.

فالمدرس الهادئ النفس، الرابط الجأش الواثق بنفسه وعلمه، العارف بطبائع تلاميذه لا يجد أية صعوبة في أن يحكم تلاميذه ويضبطهم ضبطا صحيحا هادئا متسقا، بل إن نظراته وإيماءه بيده لتكفي لأن توحي إلى التلاميذ بالانتباه والسكون.

والمدرس العطوف الباسم، الجاد في عمله، الذي يعني بمصلحة تلاميذه يدفعهم إلى العمل والجد ويوحي إليهم محبة الحياة والعمل، ويجعلهم باسمين مقبلين على أعمالهم.

والمدرس العادل في أحكامه، وفي معاملة التلاميذ، المستمسك بقوانين المدرسة ونظمها، المواظب على مواعيدها وتأدية أعمالها، يوحي إلى التلاميذ الرجولة واحترام القانون والنظام.

في حين أن المدرس المضطرب النفس، السريع الغضب الذي لا يستطيع ضبط نفسه، والمدرس السوداوي المزاج، المستهزئ بالحياة وبكل ما فيها، والمدرس المهمل غير المكترث لنظم المدرسة، وغير المحترم لرئيسها والمشرفين عليها، كل هؤلاء يوحون بنقائصهم هذه إلى تلاميذهم، ويصبغون فصولهم بصبغتهم التي هم عليها، فكما يكون المدرس يكون الفصل، فما يود المدرس أن يكون التلميذ يكنه، فتكرار القول إلى تلميذ بأنه لم يفلح، ولن يجوز امتحانا، ودوام رميه بالكسل، وضعف الهمة بقصد حثه على النشاط

والعمل!! لا تؤدي إلى النتيجة المقصودة، بل تؤدي بالتلميذ إلى التمادي فيما هو فيه من الكسل وخور العزيمة وتخلق منه رجلا هذه صفاته، وكم من والد أو أم أو مدرس قد أفسدوا الأبناء بما أوحوا إليهم من الضعف، والتردد والكسل وعدم الذكاء!

في حين أن المدرس الذي يقدر ما يبذله التلاميذ من الجهد حق قدره ولو كان ذلك الجهد قليلا، ويشجعهم على الدأب فيه معترفا بما أحرزوه من التقدم ونافثا فيهم الثقة بأنفسهم وبالنجاح فيما يعملون يستثير من كامن نفوسهم قدرة وكفاية لم يكونوا قد شعروا بها من قبل، ومتى شعر الطفل بقوته اندفع إلى استغلالها واستخدامها، فيبذل جهده، ويعمل على ترقية نفسه بنفسه، إذ ليس شيء ينجح كالنجاح، فيكون المدرس قد أنقذ التلميذ عندئذ من شر نفسه، وأعد للمجتمع عضوا نافعا كاد أن يكون أشل "فالاستهواء الذاتي"[1] قوة كبيرة، لا تعدلها قوة.

ومن هذا القبيل ما تعلمه بعض المدارس من تعليق ألواح الشرف، وتوزيع "شارات" مختلفة على التلاميذ، وتعليق ألواح خاصة عليها حكمة أو نصيحة تظل أمام التلاميذ مدة تلفت فيها نظرهم إليها؛ ومن اتخاذ علم للمدرسة تعرف به تلامذتها حتى لا يأتي أحدهم أمرا يشين اسم مدرسته التي يقدرها حق قدرها؛ والعناية بنظام المدرسة، وراحة التلاميذ فيها؛ وفوق هذا كله العناية كل العناية باسم المدرسة والاحتفاظ به علما حيا على المثل العليا، والنظم والغايات التي يدب عليها ذلك الاسم الجليل.

٥-سلطة المدرسة والمدرس

إن تأثير شخصية المدرس ونفوذه في التلاميذ شيء، واستعمال ما في يده من السلطة وقوة الحكم شيء آخر، فالشخصية تعمل عملها وهي هادئة، وترسل نفوذها فعالا باستمرار، ناظرة إلى المستقبل أكثر منها إلى الحاضر.

أما السلطة فهي للحاضر أكثر منها للمستقبل؛ فهي تدبير وقتي قضت به

---

(1) Autosuggestion.

الضرورة، ومع ذلك فالغاية من السلطة التي في يد المدرس يجب أن يكون ملحوظا فيها المستقبل كذلك: أي أثرها في تربية التلاميذ وأخلاقهم.

و"السلطة" هي القوة التي بها يتمكن المدرس من تنفيذ القانون وإجبار التلاميذ على الطاعة وأداء الواجب فمتى كانت ثمة تبعه ملقاة على عاتق المدرس أو الناظر فينبغي أن يخول "سلطة" كافية تتعادل مع مقدار هذه التبعة، وأن يكون لديه من الحرية ما يجعله يختار الشكل المناسب لتنفيذ سلطته، في دائرة الحزم والقانون.

السلطة والحكم

"السلطة" أساس "الحكم" والحكم كما رأينا ليس إلا المرحلة الأولى للتأديب؛ والغرض منه تعويد الأطفال العادات الطيبة وإنشاؤهم عليها، فالسلطة لم تعط للمدرس إذن إلا لفائدة التلاميذ ونفعهم، فيجب ألا تستعمل في غير ذلك، فإذا أحسن المدرس استعمالها وعرف متي يلين ومتى يشتد؛ متى يعاقب، ومتى يثيب؛ متى يطلق للأطفال حريتهم، ومتى يكبح جماحهم؛ كان التأديب صالحا، ناجحا.

فالسلطة ضرورية لحكم التلاميذ وتعويدهم الطاعة ولا سيما في أدوار ترقيتهم الأولى، وهي في الحقيقة شر؛ ولكنه شر يقي شرا أكبر منه، وهي تقييد لحرية الطفل، وتضييق لدائرة سلوكه، ولكنه تقييد وتضييق يؤدي إلى حرية أكبر وإلى مجال للعمل أوسع.

فيجب أن يذكر المدرس أن السلطة التي في يده إنما هي لمصلحة التلاميذ أنفسهم، ولا ينبغي أن تستعمل إلا لتلك الغاية وحدها، ولا تستعمل إلا إذا مست حاجة النظام، ومصلحة الجماعة إليها، أو مصلحة الفرد نفسه إليها، فينبغي أن يقلل من استعمالها تدريجيا، حتى يستغنى التلاميذ عنها، ويعتادوا حكم أنفسهم بأنفسهم؛ وعندئذ تزول السلطة الخارجية ويحل محلها عادة الطاعة والاحترام.

السلطة والحرية

إذا كانت الغاية من التأديب الصالح: أقدار التلاميذ على حسن حكم أنفسهم، لا

أن يكونـوا خاضـعين كـل الخضـوع لإرادة سـواهم، فيجـب أن يعطـوا مـن حريـة العمـل والاختيـار قسـطا كبـيرا، حتى يكـون المجال واسعا لإظهـارهم شخصـياتهم على حقيقتهـا، ولكي يشعروا بهذه الشخصية ويتمكنوا من كسب الخبرة والتجارب المختلفة التي تجعلهم يعدلون سلوكهم من تلقاء أنفسهم، والتي تعودهم تحمل نتائج سلوكهم راضين مختارين، فإرادة المرء لا ترقى ولا تقوى إلا بتدريبها على العمل؛ والإنسان لا يحترك الحرية ويقدرها قـدرها إلا بالحريـة؛ ولا يتسـنى لأمـرئ أن يحصـل علـى الاسـتقلال بالـرأي والعمـل، إلا بالتدرب عليهما تدريبا متواصلا من أول نشأته، فإذا نشأ الطفل مجبرا على دوام الخضوع لرأى سواه، محروما من استعمال عقله ومواهبه في تصريف أموره صغيرها وكبيرها وما يوكل إليه من أعمال شب فاقدا كل استقلال في الفكر والعمل.

والتربيـة "العصـرية" تعمـل علـى أن تكـون أخـلاق الطفـل ومظـاهر سـلوكه المنوعـة صادرة عن نفسيته وباطنه هو، لا ملقاة عليه أمرا مقتضيا من الخارج، فهي تعمل دائما على أن تستعين بالطفل على تشكيل نفسه وتعديل سلوكه، وإعلاء "بواعثه" إلى السلوك، والسمو بدوافعه إلى العمل، فوظيفة المربي الصالح تعويد الطفل تدريجيا أن يستغنى عنه، ويعمل بغير إشرافه ومراقبته، وهذا لا شك صحيح في التربية الخلقية صحته في التربية العقلية.

وليتعلم الأطفال من البداية حكم أنفسهم بأنفسهم، تغيرت مناهج التعليم، ونظم الإدارة المدرسـية، وطريقـة معاملـة التلاميـذ تغـيرا كبـيرا في كثـير مـن المـدارس الأوروبيـة والأمريكيـة الـتي غلبـت عليهـا فكـرة "الحكـم الـذاتي" هـذه – وأسـاس ذلـك إلقـاء الجـزء الأكبر من الحكم، والإدارة على عاتق التلاميذ أنفسهم، وتحميلهم مغبة سلوكهم وعاقبة التصرف في أمورهم، فعندئذ تصبح سلطة المدرس والمدرسة قليلة جدا حتى لا تكاد تتبين لها أثرا، كما تصبح المدرسة أشبه ببلدة ديمقراطية يحكمها جماعة من "النواب" يختارهم التلاميـذ أنفسـهم، وقـد نجـح هـذا النظـام في مـدارس كثيرة، بـل أنـه نجـح مـع المتشـردين والمجرمين، نشير هنا إلى جمهورية **George Junior** التي أنشئت في بلدة **Freevile**

في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة، وهي "إصلاحية" للفتيان بين سن السادسة عشرة والحادية والعشرين، وشعارها لا شيء بلا عمل وإلى الجمهورية الصغيرة[1] (Little Common Wealth) التي أنشأها هومر لاين (Homer Lane) في إنجلترا من الأحداث المعتادين الإجرام، فهم الذين يديرون كل أمورهم بأنفسهم بكل حرية كاملة، متحملين تبعة أعمالهم وسلوكهم، وقد نجحت هذه الطريقة في هؤلاء الأحداث المتشردين الخارجين على كل نظام، فلم لا تنجح مع سائر التلاميذ العاديين الذين لم يتلف سوء السلوك أخلاقهم.

وهكذا تغيرت الحال، فقديمًا كان المدرس قاسيا متشددا لا تفارق العصا يده، أما اليوم فحدث رد فعل شديد في بعض النواحي وقام كثيرون يدعون إلى التأديب الطليق Free discipline كما يسميه الإنجليز والأمريكيون، ويناشدون المدرس أن يطلق الحرية للأطفال كاملة غير منقوصة، وأن يمحو سلطته بيده، ويبقى أمام الأطفال مرشدا ليس إلا كما تفعل "المعلمة" في طريقة منتسوري مثلا.

ويُسمى أنصار هذه الفكرة الملغلين بها "بالمحررين" Emancipationists ويطلقون على خصومهم لفظ القامعين Repressionsits.

الحرية والنظام:

إن أنصار مذهب الحرية قد يغالون به أحيانا مغالاة كبيرة تخرجه عن القصد منه فتصبح المدرسة فوضى لا يتسنى للمدرس أن يقوم فيها بتأديب حقيقي أو ظاهري أو بتعليم نافع، وذلك كالمدرسة التي أنشأها الحكيم الروسي "تلستوي" في[2] إحدى قرى بلاده؛ وكغيرها من المدارس الحديثة التي أساءت معنى الحرية في التربية فالحرية، ليست التخلص من كل قيد والإفلات من كل عقاب، وأن يعمل التلاميذ ما يشاءون، وما يحلو لهم، إن الحرية ليست الفوضى وعدم النظام، والواقع أن الحرية والنظام لا يتنافيان، إذ أن

---

(1) Clarke Hall في كتابه الدولة والطفل "The state and the Child".

(2) في قرية Yasania Poliana حيث كانت ضيعته.

أول خطوة إلى الحرية هي تعود النظام والتشبع بروحه؛ وبغير نظام لا تكون حرية، والحرية المطلوبة هي حرية الطفل لترقية نفسه بنفسه لتنمية ما فيه من مواهب، وللعمل على إبراز ما هو كامن فيه من شخصية قوية نافعة، وليست تلك الحرية التي هي فوضى مقنعة باسم آخر.

ولكن النظام الذي أساسه قوة الإجبار الخارجي وحده لا ينقذ المرء من شرور نفسه، ولا يخلصه من ميوله غير الاجتماعية، ولا يفسح المجال لترقية النواحي السامية من نفسيته، وإنما التأديب المطلوب هو ذلك الذي فيه تسترعي طبيعة الطفل وعقليته وتجتذب ميوله ونوازعه وتلقائيته إلى العناية بالنظام واحترام الغير.

فوجود النظام واستتبابه في المدرسة ضروري، إذ بغيره لا يستطيع التلميذ أن يتعلم ويتأدب، كما لا يستطيع المدرس أن يعلم ويهذب، وبدونه لا يستطيع التلميذ أن يتعود الاستقلال بحكم نفسه، ولا تتهذب ميوله، ولا يحترم حرية غيره ورأيه، ولا يتعود تلك العادات الاجتماعية التي تنجيه من الاصطدام بالقانون المسطور وغير المسطور، كما أنه بغير نظام لا يستطيع الطفل أن يكسب علما ما، فيضيع وقته وجهده، ووقت معلميه سدى، وتصبح إدارة المدرسة وأعمالها مستحيلة لا يتحقق الغرض من وجودها.

فلوجود النظام قائما بالمدرسة لا بد من وجود سلطة قوية من ورائه لا لتخمد حرية الطفل وتكتم شخصيته، ولكن لكي تحافظ على الحرية من أن يساء استعمالها حتى تكون مثمرة الثمرة المقصودة.

السلطة والطاعة: إن الطاعة والسلطة متلازمتان تتمم أحدهما الأخرى، فالأولى هي الغاية المباشرة من وجود الثانية؛ وليس غرض المدرس من الحصول على طاعة التلاميذ له إظهار صولته أو نقمته، أو مجرد إخضاعهم لأهوائه، وإنما لأن الأطفال في أدوارهم الأولى بحاجة إلى الحكم والسلطة، حتى لا تدفعهم نزعاتهم وميولهم الفطرية "الأولية" إلى تعود عادات غير اجتماعية، فمن المقرر أن أكثر أعمالهم "اندفاعية"[1] لا باعث لها زلا ضابط

Impulsive. (1)

إلا غرائزهم الأولى، فالطفل خاضع بطبيعته لأهواء الساعة، ولا يدرك للقانون ولا للنظام معنى، فلا شيء لديه أفضل من حصوله عاجلا على رغبته الحاضرة — فهو أسير أهوائه ودوافعه الوقتية، ومن ثم كانت ضرورة الحكم والسلطة لتعويده كف نزعاته الوضيعة وكبحها، وإطلاق الحرية لميوله السامية وتشكيلها بالشكل الذي تقتضيه مصلحة الجماعة، فالسلطة ترمي إلى تنظيم إرادة الطفل وعقليته وتوجيهها.

فالطاعة فضيلة لا بد من العمل على غرسها في نفوس النشء لفائدتهم هم ولفائدة المجتمع، فهي أول شرط للرقي الخلقي والاجتماعي.

ولكنهما يجب أن تكون طاعة صحيحة، سامية، سريعة، صادرة عن رضى وارتياح وتقدير للواجب والمصلحة العامة، يستثيرها شعور الطفل بتفوق أستاذه عليه خلقا وخبرة وعلما وسنا، ومعرفته بأنه إنما يعمل لمصلحته وحدها — وذلك الاعتراف يحرك في نفسه غريزة الاستكانة والقابلية للإيحاء ويستهويه إلى تقبل ما يؤمر به والمبادرة بتنفيذه كل ذلك من غير أن تضعف السلطة من إرادته وتفقده استقلاله، وتقتل شخصيته التي هي أثمن شيء فيه، فذلك النوع من الطاعة هو الذي يعين على تكوين الخلق الصحيح، والإرادة القوية، فقيمة الطاعة بقيمة الباعث إليها، أما القسوة والإرهاب والوعيد فلا تنتج إلا طاعة عمياء وضيعة، يكون الباعث عليها الخوف وحده، والخوف إذا اشتد وتكرر يشل الإرادة، ويملأ النفس جبنا وخورا، ويجعل سلوك الطفل رياء كله، ويشطر نفسه شطرين: شطر منها مظهره النظام وحسن السلوك والطاعة في حضرة ذوي السلطة وحدهم، ويتجلى الشطر الآخر في غيبتهم — فوضى وعبثا بالنظام واستخفافا به، وليس هذا من الخلق ولا من التربية الصحيحة في شيء.

إن بين تلك الطاعة التي أساسها الإرهاب والإفزاع — طاعة العبد — وبين تلك الطاعة الصحيحة السامية المعقولة التي تقضي بها ضرورة مصلحة المجتمع ومصلحة الفرد نفسه — نوعا آخر من الطاعة نسميه الطاعة "الآلية"، وأساسه مجرد التكرار والرياضة من غير قسوة أو إرهاب حتى لا إدراك واضح من ناحية الأطفال، فهو نتيجة العادة،

والرياضة وحدهما، وهذا النوع هو أول ما يجب أن يغرسه المدرس في الأطفال في مراحلهم الأولى وليس ينبغي أن ينتظر منهم سواه، ثم ينتقل بيهم تدريجيا إلى النوع الثاني: إلى الطاعة الصحيحة السامية التي أساسها المعرفة والعلم.

ففي تكوين عادة الطاعة إذن يجب أن نبدأ بتكوين تلك الطاعة "الآلية"، ثم منها نتدرج إلى الطاعة الصحيحة التي أساسها المعرفة والاستدلال.

***

إن حكم التلاميذ حكما نافعا، وتعديل سلوكهم مباشرة بواسطة تدخل المدرس والمدرسة واستعمال ما لهما من السلطة يقتضي العناية بالوسائل الآتية:

ملاحظة التلاميذ ملاحظة شديدة ودرس كل منهم على حدته.

١– شغل التلاميذ شغلًا مُستمراً.

٢– الأوامر والقواعد والتنبيهات المدرسية.

٣– الجزاء: أي العقاب والثواب.

(١) فأول ما يجب على المدرس عمله مراقبة تلاميذه مراقبة شديدة حتى لا تخفى عليه بادرة تصدر من أيهم فيتمكن بذلك من توقي كثير من الحوادث قبل وقوعها، ولما كان التلاميذ يختلفون اختلافا كبيرا في المزاج والعقلية والميول والنزعات، وجب على المدرس أن يعني بدراسة كل واحد منهم على حدته دراسة خاصة، حتى يقف على عقليته، ويعرف أنجح الطرق وأقصر السبل لمعاملته، فمن التلاميذ من تردعه النظرة الواحدة، أو الإيماءة الخفيفة، أو الكلمة الواحدة، ومنهم من لا يكفه إلا الوسيلة الرادعة، فالمدرس العارف بأخلاق تلاميذه يعامل كلا بالطريقة التي تنجح فيه؛ ونظر المدرس وصوته خير معوان له على ذلك، فيحسن به أن يعرف كيف يستفيد منهما أقصى فائدة.

على أن مراقبة المدرس تلاميذه المراقبة الكافية يجب أن تكون من بعد، فيشعر كل

تلميذ أن عين المدرس ساهرة، وأن وراءه سلطة قوية تؤيده، ولكن يجب ألا يشعر بأنه موضع اشتباه وسوء ظن، إلا إذا كان جديرا بذلك فعلا حتى لا تحدثه نفسه بانتهاز فرصة للإخلال بالنظام.

(٢) كذلك يجب أن يشغل المدرس تلاميذه شغلا مستمرا بالدرس، أو بالألعاب المختلفة في أوقات فراغهم حتى لا يجدوا مجالا لديهم للمضي وراء غرائزهم وميولهم غير الاجتماعية، فالحركة والتغير من أهم مميزات الطفولة، وهذا الميل الفطري يجب أن يوجه في المجرى الذي يكون من ورائه فائدة للتلميذ أو مسرة له، وإلا فإنه يكون مصدر متاعب كثيرة ووسائل للإخلال بالنظام، وذلك سبب من الأسباب الكثيرة التي تدعو المدرسة إلى الاهتمام بالألعاب المدرسية المختلفة، كما أنه سبب أيضا يحمل المدرس على ضرورة العناية الشديدة بإعداد درسه، ومعرفة ما سيقوله ويعمله معرفة تامة، وأن يجعل طريقته شائقة جذابة مناسبة لسن التلاميذ وعقولهم تمام المناسبة، حتى تسترعي انتباههم وشوقهم فيستغرقون في أعمالهم ولا يجدون فرجة يتطرقون منها إلى مشاكسة المدرس ومضايقته.

٣-الأوامر:

إذا ما راقب المدرس تلاميذه وشغلهم بما ينفعهم ويرقيهم شغلا متواصلا مناسبا لهم، فإنه لا يزال يجد نفسه مضطرا إلى إصدار أوامر كثيرة معينة في ظروف مختلفة ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم، إلى أن يعرف التلميذ كيف يحكم نفسه ويوجه سلوكه من غير حاجة إلى أن تدخل المدرس أو الأب تدخلا مباشرا، فالأوامر التي يصدرها المدرس في فصله يجب أن يراعى فيها ما يأتي:

(١) أن تكون قليلة: فالإكثار من الأوامر يعود التلاميذ الاتكال على غيرهم ويضعف من إرادتهم ويفقدهم القدرة على التصرف والتحيل في أقل أمور الحياة شأنا، فيجب ألا تكون أوامر إلا حيث تمس الحاجة إليها.

(٢) وأن يقصد تنفيذها: فالأوامر التي تلقى ويتساهل في تنفيذها تضر بالتلميذ وبسلطة

المدرس معا، إذ أنها تترك في نفس الأول أثرا غير حميد، فيظن أنه لا ضرر عليه من المخالفة، كما تفسد عليه عادة الطاعة المراد تكوينها فيه.

(٣) وأن تلقى بعزم وقوة من غير اضطراب: حتى لا يتطرق إلى التلاميذ أي شك في عزم المدرس على أن يطاع، وأن تنفذ أوامره، أمتا الأمر الظاهر فيه الضعف، والذي يغلب عليه الرجاء والخوف فلا قيمة له.

(٤) وأن يتدبر فيها قبل إلقائها: إن كان تنفيذ الأوامر مقصودا فعلا فيجب أن يفكر المدرس في كل أمر يأمر التلاميذ به ويتدبره قبل إلقائه حتى لا يضطر إلى تغييره فيما بعد أو إلى التغافل أو تعديله مع التمرين وبعد النظر يتأتى ذلك بسرعة وبغير تدبير ظاهر.

(٥) وأن لا يكررها: فتكرار الأمر الواحد، أو رفع الصوت به لا يدفعان التلاميذ إلى الطاعة، إنما يدفعهم عليها شعورهم بأن وراء هذا الأمر عزما على التنفيذ فالتلميذ إذا رأى أن المدرس يكرر أوامره مرتين أو ثلاثا فإنه لا يطيعها من المرة الأولى بل يتلكأ ويتردد، في حين أنا نرمى إلى تعويده الطاعة والإسراع إليها.

(٦) كذلك يجب ألا يصحبها تهديد أو وعيد: فكلاهما لا لزوم له، فكأن المدرس يجعل مسألة الطاعة اختيار إن شاء التلميذ أطاع وإلا فإنه يعاقب، هذا وإن التهديد إشعار للتلاميذ أن المدرس لا ينتظر منهم أن يطيعوه، وعندئذ لا يجد منهم بعد التهديد إلا كل مخالفة وعناد وتمرد عليه.

(٧) وأن تكون موجزة الصيغة: فطول الأمر كطول السؤال ينسي التلميذ أوله آخره، أو يجعل الأمر يلتبس عليه ويغم.

(٨) وأخيراً يجب أن تكون أوامر لا نواهي: فهناك فرق كبير بين أمرك التلميذ بشيء ونهيك إياه عنه، فالنهي يستثير في نفسه الأفكار المعارضة لما تأمره به، أو هو يبين له الطريق الذي يجب أن يتجنبه فيستهويه ذلك "استهواء عكسيًا" إلى عمل ما تنهاه عنه، أما الأمر القوي فإنه يسد على التلميذ كل طريق سوى ما توده أن يتجه إليه.

القواعد والتنبيهات المدرسية

تشبه القواعد والتنبيهات التي تصدرها المدرسة الأوامر التي يصدرها المدرس في فصله من وجوه عديدة، فهي في الواقع أوامر يمتد أثرها إلى مدى أطول مما تمتد إليه تلك، فهي أوامر ولكنها تكون مستديمة، ويجب فيها:

(١) أن تكون قليلة ما امكن: حتى يتيسر للتلاميذ معرفتها وتذكرها، أما كثرتها فقد تكون سبيلا إلى نسيانها، أو إلى إهمال بعضها قصدا، أو أنها تجعل التلميذ يستبيح لنفسه أن يعمل أي شيء يخل بالنظام ما دام أنه لم يذكر في القواعد والتنبيهات صراحة.

(٢) أن تكون جلية: واضحة لا لبس فيها ولا غموض لا تحتمل تفسيرا ولا تأويلا ما تريده المدرسة منها حقا.

(٣) أن تفكر فيها المدرسة قبل إصدارها: حتى لا تضطره الإدارة إلى التغاضي عمن يخالفها أو يهملها.

(٤) ألا تصدر قاعدة أو تنبيه إلا إذا اقتضته الأحوال فعلا: أما ذكر التنبيهات لتحذير التلاميذ من الوقوع فيما يمكن أن يقعوا فيه من المحاذير فليس سوى استهواء لهم للوقوع فيها، فمن الخطأ تحذير التلاميذ من أمر لم يخطر ببال أحدهم أن يرتكبه.

(٥) أن يشرح للتلاميذ أسبابها: متى استطاعوا فهم هذه الأسباب: فإن ذلك يكون باعثا لهم إلى إطاعتها واحترام السلطة فيها وحمل غيرهم من التلاميذ على احترامها واتباع أوامرها، فالمدرسة يجب أن تعمل على اجتذاب معاونة التلاميذ ومعاضدتهم إياها في القيام بتأديبهم وتكوين أخلاقهم، فعملها في التأديب يكون لا شك قاصرا من غير هذه المعاونة الصحيحة.

(٦) على أنه يجب أن نذكر قبل كل شيء أن هذه القواعد والتنبيهات والأوامر وغيرها تكون أنجح وأفيد للمدرسة وللطفل كلما كانت صادرة عن شعور من التلاميذ بضرورتها لهم لمصلحة عملهم وتقدمهم فيه.

الجزاء "الثواب والعقاب"

المدرسة مجتمع كغيره من المجتمعات البشرية تحفز أفراده إلى العمل بواعث مختلفة – بعضها سام جليل، وبعضها وضيع حقير، ولكنها تختلف عنها من حيث أن أفرادها لما ينضجوا بعد، فميولهم ونزعاتهم لا تزال في دور النشوء، والتكون، ولقد رأينا أن الغاية من التأديب المدرسي هي تعويد التلاميذ حكم أنفسهم والإشراف على سلوكهم هم دون أي سلطان خارجي، ولا يتم ذلك إلا بكف الميول والغرائز غير الاجتماعية من ناحية، وبإعلائها وتوجيهها لما فيه مصلحة الفرد والمجتمع من ناحية أخرى، واستحثاث الميول الاجتماعية الصالحة وتنشيطها، وتكوين عواطف نبيلة تجعل التلاميذ أبدا نزاعين إلى الخير والنظام، تبعثهم إلى العمل دوافع سامية، والثواب والعقاب هما اللذان يعينان على الكف والقمع وعلى ذاك التشجيع والاستحثاث.

على أنه لا يخفى أن العقاب والثواب بعثان وضيعان، فأساسهما الخوف من جهة والطمع وحب السيطرة من جهة أخرى ولكنهما على الرغم من ذلك لازمان إلى حد ما، فما دام الإنسان إنسانا، وما دامت هناك مراقبة وحكم، ونظم تطاع، ومجتمع تراعى مصالحه، فلا غناء عن العقاب الرادع لمن أساء واعتدى، والثواب الدافع لمن أحسن وأجاد، على أنا لا نستعمل كلا منهما إلا بقدر، ويجب أن تكون غايتنا منهما الاستغناء عنهما، فقلة العقاب، وعدم الحاجة إلى الجوائز المصطنعة، دليل على أن التأديب سائر سيرا حسنا، في حين أن كثرتهما دليل على عكس ذلك، فمتى أخذت تتكون في نفس الطفل "عادة إرادة العمل الصالح" والشعور بالواجب وصار ينزع إلى عمل الصواب لأنه الصواب، لا خوفا من عقاب أو طمعا في مكافأة أصبح الثواب والعقاب لا لزوم لهما البتة، وحان وقت الاستغناء عنهما، وأن نستبدل بهما بواعث أسمى منهما وأنبل، على أن ذلك لا يبلغ في يوم أو أثنين.

فالثواب: هو إحداث السرور في نفس من أحسن جزاء إحسانه وتشجيعا له على الاستمرار فيه.

والعقاب: هو إحداث الألم قصدا في نفس من أساء جزاء إساءته كي يكف هو وساه عن معاودتها.

وكلا الثواب والعقاب مبني على أساس نفساني، فالناس بفطرتهم، كبارا كانوا أو صغارا يحبون السرور، كما يخشون الألم، فإذا جر عمل من الأعمال وراءه الألم كنتيجة له، كان نصيبه أن يمتنع عنه: في حين أنه إذا أحدث في النفس ارتياحا وأوجد لذة وسرورا عاوده المرء وكرره مرة بعد أخرى حتى يصبح عادة راسخة، وليس "التعلم" بأوسع معانيه إلا تعديل المرء سلوكه تعديلا يجعل أعماله كلها مما يحدث له الارتياح أو على الأقل لا يجر الألم على نفسه أو على سواه.

فإذا ما أتى التلميذ بحسنه وأثيب عليها ووجد في نفسه ارتياحا من جرائها ارتبط ذلك العمل بالسرور في نفسه، فيميل إلى تكراره ومعاودته، وكذلك إذا أساء وعوقب بالعودة إلى الإساءة ذكر الألم فابتعد عنه.

ولا شك في أن تأثير الألم أشد من تأثير السرور في حمل المرء على تعديل سلوكه، إذا روعي في العقاب شروطه حتى لا يترك وراءه أثرا دائما في الجسم أو في النفس، ولذا يرى كثيرون أن يكون اعتماد المربي على العقاب المانع أكثر من اعتماده على الإثابة والمكافأة إذا مست الحاجة إلى العقاب؛ فالمكافأة رشوة لضمان حسن السلوك، والمجتمع لا يثيب المرء على كل حسن يأتي به، ولكنه سرعان ما ينزل به العقاب على كل جريمة يقترفها، ومع ذلك فمثل هذا التفكير قد يقتضي تعديلا كبيرا على ضوء علم النفس الحديث.

ولقد كان العقاب يستعمل في الماضي

لردع التلاميذ وزجرهم عن الذنوب الخلقية؛ وعن كل ما يعطل سير المدرسة ويخل بنظامها.

ولحملهم على الجد في عملهم والعناية بدروسهم.

ولكن اليوم أصبحت العقوبة مقصورة على الحالة الأولى وقلت قلة كبيرة للغرض الثاني، في حين أن الجوائز والمكافآت فد كثرت في مدارس عدة بقصد تشجيع التلاميذ واستحثاث ميولهم واهتمامهم إلى الإقبال على دروسهم.

على أنه يجب ألا يفوتنا أن الثواب والعقاب لا ينجحان إلا إذا كان المدرس محبوبا من تلاميذه، محترما كل الاحترام منهم، له في نفوسهم كل هيبة وإجلال، حتى أن ابتسامة واحدة، أو نظرة استنكار لتكون أشد واقعا من مكافأة حسية، أو عقاب مؤلم إذا صدر عن سواه.

ومثل هذا الدرس الصالح لا شك ليس بحاجة إلى استعمال سلطته، فما هو بحاجة إلى أن يعاقب، أو يثيب، فشخصيته هي كل شيء.

الثواب

الغرض من الثواب المدرسي مكافأة من أحسن من التلاميذ على إحسانه ودفعه إلى مواصلة بذل الجهد في العمل وحسن السلوك، بما يبعثه الثواب في نفس المحسن من الشعور بالسرور والارتياح.

ويبرر الثواب المدرسي بأن الأطفال لصغر سنهم، وعدم نضوجهم العقلي لا يستطيعون فهم المعاني المجردة، كالحق، والواجب والفضيلة حتى يتخذوها دافعا ساميا يحفزهم إلى العمل، أو إلى كف النفس عن كثير مما تشتهي، فتلك غايات بعيدة.

وهم بحاجة إلى دافع حسي يكون كغرض قريب يفهمونه، ويجدون في أنفسهم القدرة على بلوغه؛ حتى الكبار منهم الذين يستطيعون فهم الأسباب المعقولة الداعية إلى العمل، لا يجدون فيها قوة كافية تدفعهم إلى مواصلة بذل الجهود، فالبواعث السامية ليست دائما هي البواعث العملية الميسورة في كل حال.

فالثواب، كالعقاب، وسيلة إلى غاية؛ وهو مثله باعث وضيع، ولكنه إنما ستخذ

سلما إلى باعث نبيل، فالإثابة تعود التلاميذ قدر المحسن حق قدره، والاعتراف بما أتى من فضل، وبما بذل من جهود، وهي تستثير في نفوس التلاميذ المباراة، والمباراة الصالحة دافع قوي يحض الطفل على أن يرتفع إلى مستوى أرقى مما هو فيه، ولعلها أقوى الدوافع الباعثة التلاميذ على العمل العقلي، إذ توجد فيهم محبة الترقي، وتلفت نظرهم إلى المثل العليا وتحثهم على الأخذ بها، فالثواب يشجع المحسن على المضي في إحسانه، كما يشجع غيره على محاكاته، هذا كله إذا خلصت المباراة من الأذى، وإلا فإنها إذا اشتدت انقلبت ضررا أو حركت في النفوس نوازع خبيثة كالحسد والغيرة والكراهية بين أفراد الفصل الواحد وأفسدت عليهم وحدتهم وتآلفهم، لذا تتجه الآراء الحديثة في التربية الآن إلى إحلال التعاون دائما محل المباراة في المدرسة، وفي غيرها.

على أن الإثابة ليست خيرا خالصا، فإضرارها من الوجهة الخلقية كثيرة، وخير ثواب يحصل عليه المرء إنما هو شعوره براحة ضميره، وسروره بإنجاز عمله ونجاحه فيه.

أنواع الثواب المدرسي

الثواب المدرسي نوعان: ثواب حسي، وثواب أدبي، فالحسي يشمل الجوائز المختلفة المادية من كتب وأوسمة، ومؤلفات مختلفة، وبالمجانية في مدارس أرقى وما إلى ذلك.

ويشمل الأدبي المدح والثناء، وتمييز المستحق على أقرانه بمميزات منوعة كإسناد رئاسة الفصل إليه، أو كنقله من مكان إلى آخر في الصف الأمامي، (إن كان ذلك متبعا) وتكليفه أعمالا "مشرفة" يقوم بها تكون كدليل على ثقة المدرس به، أو كتابة اسمه في لوح الشرف، أو عرض أعماله الكتابية، وواجباته المنزلية على مرأى من التلاميذ جميعا، أو أن يطلب منه الاحتفاظ ببعض الأدوات والكتب أو يكلف الإشراف على نظام الفصل في غيبة المدرس أو يعهد إليه إدارة مكتبة فرقته إن كانت، وهذه كلها لها قيمة كبيرة في نظر التلاميذ لما هو متصل بها من التشريف والتكريم فترفع قيمتهم في عين أنفسهم، وتحثهم على زيادة الاجتهاد والعناية.

الثناء

والثناء وسيلة قوية ناجحة في حض التلاميذ على العمل وحسن السلوك، إذ هو يمس ميولا فطرية متأصلة فيهم، فضلا عما يحدثه من السرور والارتياح، وهو من خير ما يشجع المرء على الاستمرار في إحسان عمله وإتقانه، وأن أبسط أشكال الثناء أن ينظر المدرس إلى التلميذ المحسن نظرة الرضاء والارتياح فيبعث فيه ذلك سرورا يشجعه على التقدم وبذل الجهد، ولكن استعمال هذه الوسيلة الناجحة السهلة يقتضي من المدرس حزما وتفكيرا غير قليلين فالثناء جزافا على مل عمل من الأعمال الحسنة العادية يقلل أثره، ويحط من أهميته، كما أن عدم الثناء مطلقا يحرم المدرس استعمال مؤثر ناجح؛ فكلا التفريط والإفراط فيه مضر كل الضرر.

ويمتاز الثناء على غيره من أنواع الثواب بأن كل امرئ يستطيع أن يحصل على قسط منه، فأغنى التلاميذ وأقلهم نشاطا جدير بالثناء عليه إن بذل جهدا ما فوق ما يبذله عادة وبذل الجهد المنظم هو كل شيء.

فينبغي عند الثناء مراعاة الأمور الآتية:

(١) يجب أن يفرق بين الذكي الذي لا يبذل إلا جهدا قليلا وبين المتوسط الذكاء الجاد في العمل، فغن ما يبذله من الجهد يفوق في الواقع ما يبذله زميله الذي حبته الطبيعة ذكاء قويا.

(٢) أن يثني على السلوك الحسن في المدرسة وخارجها، وذلك خشية أن يستقر في أذهان التلاميذ أن الأمور العقلية وحدها هي التي تستوجب المدح والثناء، فالنظافة والمواظبة، والاجتهاد والطاعة، والتأدب، يجب أن يكون لها نصيبها من المدح أيضا.

(٣) ألا يفرط فيه ويتغالى حتى يصبح عاديا يحدث في كل ساعة ويوم، وبذلك تقل قيمته ويزول أثره.

(٤) أن يراعي العدل فيه، فلا يثني إلا على من يستحق الثناء حقا، وبالطبع ليس لذلك

معيار خاص، بل هو متروك إلى حزم المدرس، وإلى حسن قدره أحوال كل تلميذ من تلاميذه وخبرته بما يحتاجه من التنشيط والتشجيع.

الجوائز

وأن أظهر أشكال الثواب هو الجوائز والمكافآت؛ وعند منحها يجب أن يكون المدرس أو الناظر قد فكر فيها مرارا، فإحرازها يحدث إضرار كثيرة وإن كانت فوائدها غير قليلة.

أضرار الجوائز

فهي تولد في النفوس صفات غير اجتماعية كالغرور والطمع والأثرة، والحقد وخبث النية، ثم يصبح الغرور عقبة قائمة في سبيل تقدم التلاميذ واطراده.

والطمع يفضي بهم إلى محاولة الحصول على ما في أيدي غيرهم بانتهاج سبل غير قويمة، فهي تثير في نفس التلاميذ حب التفوق على غيرهم لا حب التقدم والترقي لنفسيهما.

وهي تقيس قيمة المرء بنتيجة عمله لا بقيمته الذاتية ولا بمقدار ما يبذله من جهود، وهذا خطأ شائع فكثيرا ما يأتي المرء أعمالا طيبة في ذاتها وله من ورائها غرض غير نبيل، وكذلك قد تكون دواعي نجاح المرء ظروف خاصة ليست من عمل يده، فنتيجة العمل كثيرا ما تكون على عكس نية القائم به ولا تناسب مع ما بذله من جهود.

وتستبدل باعثا وضيعا بآخر عال، فتصبح المكافأة رشوة وتكون في نظر التلاميذ هي الغاية التي من أجلها يكدون ويعملون؛ فيذكرون المكافأة وينسون كل النسيان السبب الذي أعطيت لهم من أجله.

وأنها لتجعل من مواهب المرء الطبيعية فضيلة تثيبه عليها، فمكافأة المرء على ذكائه وسرعة خاطره، كمكافأة على رزقه عينيه وطول جسمه، فهي بذلك تكاد تكون مقصورة على النجباء وحدهم، الأذكياء بفطرتهم.

وكثيرا ما تخمد همة من فشل في الحصول عليها، فبدلا من أن تدفعه إلى مواصلة الجهد؛ توحي إليه أنها ليست في متناول قدرته، فلا يكترث للعمل وبذلك ينحط ويتأخر بدلا من أن يرقى باستمرار.

ولقد تجعل المكافأة والسرور وحدهما الباعث على العمل، لا الواجب والاهتمام الشخصي، ولا قيمة الشيء أو العمل في نفسه.

فوائد الجوائز

ولكن على الرغم من تلك الأضرار والمثالب الكثيرة فإن الجوائز عامل قوي، له قيمته في النفس، والمرء في صغره، أو في جهله، يتطلع إلى المكافأة الحسية العاجلة ويتأثر بها أسرع من تأثره بالمثل العالية، واقتناعه بضرورة العمل لأغراض أسمى من الحصول على مكافأة، وكثيرا ما كانت المكافأة خير مشجع لأناس أظهروا ميلا خاصا إلى فن خاصا أو علم فواصلوا ترقية نفوسهم وتقوية ميولهم حتى أصبحوا من السابقين.

فهي تحض التلاميذ على مواصلة العمل، وعلى الاستمساك بحسن السلوك بما تحدث فيهم من السرور العاجل أو المنتظر.

إن من يحصل على مكافأة ما ترتفع قيمته في عين نفسه وفي عيون إخوانه، فيحترم نفسه ويزيد إعجاب إخوانه به.

كذلك تبعث فيهم ميلا إلى المباراة الصالحة، فيندفعون في الجد إلى الدرس والفهم.

إن قيمة المكافأة قليلة عادة، ولكن أثرها يفوق قيمتها أضعافا كثيرة فإن ما تحدثه في النفس من المسرة تبعث في الطفل قوة كبيرة وتوحي إليه بأن في طاقته بذل جهد أكبر للحصول على غايات أنبل وأسمى.

ومع ذلك فلتكون الإثابة الحسبة مستحقة حقا، قليلة الأضرار يجب أن يراعى فيها ما يأتي:

أن تكون قليلة العدد حتى لا تفقد أثرها، على أن قلتها يجب ألا تصل إلى درجة لا

تستثير عزما ولا تحرك همة.

أن تستلزم بذل جهود طويلة مستمرة، فإن كثرة الجوائز، وسهولة نيلها تفقدها قيمتها.

أن يكون الحصول عليها في مقدرة كل امرئ إذا بذل الجهد اللازم.

ألا تكون قيمتها كبيرة، مخافة أن يسعى التلاميذ وراءها من أجل تلك القيمة وحدها، ولذلك يحسن أحيانا أن تأتي المكافأة على غير انتظار لها.

أن يفهم التلاميذ أنها ليست سوى رمز لرضاء المدرس والمدرسة عن عملهم، وتقدير لجهودهم.

ألا تعكي على الخلق العالي، كالصدق، والأمانة، والشرف، وتأدية الواجب فإن هذه جزاؤها في نفسها، فيجب أن بعاقب التلميذ على الكذب والسرقة، وألا يكافأ على الصدق والأمانة، وإنما يجب أن تقتصر على الصفات العادية، كالنظافة والترتيب، والدقة في العمل، والمواظبة على الميعاد، والعناية بما يملكه التلاميذ من كتب وأدوات، يجب أن تعطى على كل عمل فوق مستوى الواجب العادي.

يجب ألا تعطى لذي موهبة طبيعية خاصة، بل لمت يبذل الجهد المتواصل في عمل ما.

أن تعطى على السلوك الحسن، كما تعطى على المجهود العقلي في الفصل وغيره، والرياضي في الملعب.

أن يعدل المدرس والمدرسة في توزيعها العدل كله، فتكون المكافأة مناسبة للجهد الذي بذل.

ويجب أن يكون نوع الجائزة مما له اتصال كبير بالأعمال المدرسية وميول الأطفال وغرائزهم كأدوات الكتابة، والكتب النافعة الحسنة التجليد، والأقلام، وآلات التصوير وأدوات اللعب وما إلى ذلك.

العقاب

العقاب هو إشعار المسيء الألم، أو حرمانه اللذة عمدا واختيارا.

وهو في نفسه شر؛ إذ هو إيلام للنفس، وتضيق لحرية الفرد، أو تقييد لها؛ ومضارة كثيرة:

(١) فهو يحرم التلميذ من أن يكون له من حياته المدرسية ذكريات حسنة يسره تذكرها في كبره.

(٢) ويولد الكراهية والحقد بين المدرس والتلاميذ، وبينه وبين الآباء.

(٣) وهو باعث وضيع إلى العمل الطيب والخلق الحسن.

(٤) وفوق هذا، فإنه قد لا يعين مطلقا على تكوين الخلق الحسن، بل إن أثره ليقف عند مجرد الابتعاد مؤقتا عن ذنب بعينه، فلا يمتد إلى إصلاح نفس من أذنب، ولا يستحثه دائما إلى انتهاج الطريق القويم

(٥) وكثيرًا ما يساء استعماله، فأحيانا يقسو فيه المدرس ويشتط، وأخرى يلين إلى درجة الضعف، والحق أنه من العسير جعل العقاب متكافئا تمام التكافؤ مع الذنب، ذلك فضلا عن الأضرار التي تلحق بالطفل — نفسه وجسمه — إذا تعسف المدرس أو أسرف في العقاب.

(٦) والعقاب إذا توالى حط من قيمة المعاقب دركه فدركه حتى يصبح ثائرا على النظم المدرسية والمجتمع الذي أقرها، أو هو تبلد نفسه وتذل، فبدلا من أن يكون العقاب باعثا له على ضبط نفسه، وكفها من جهة، وإلى بذل الجهد، من جهة أخرى، يكون وسيلة إلى إضعاف الميل إلى العمل العقلي، وإخماد الشخصية، وقتل القدرة على الابتكار والاختراع.

لذلك يجب ألا يلجأ إليه المدرس إلا إذا أعجزته كل الوسائل الأخرى ولم تجد في تقويم المسيء وردعه؛ إذ لا شك أن كثرة العقاب، وتكرره دليل على أن المدرسة لم يتم

تأديب تلاميذها، وأن طريقتها في هذا التأديب أو النظام المدرسي في جملته، وأن المدرس لم يحسن استعمال الوسائل الأخرى الكثيرة التي يمكنه أن يستعملها.

فتسرع المدرس إلى إحلال العقاب بتلاميذه ليس في الواقع إلا كسلا منه عن استعمال تلك الوسائل الأخرى الناجحة على الرغم من بطئها، ومشقتها أحيانا على المدرس نفسه، فالمدرس يجب أن ينظر إلى إصلاح نفسية التلميذ وإلى ما يجب أن يكونه في المستقبل.

ضرورة العقاب

على أن هذا كله لا يبرر إلغاء العقاب إلغاء باتا، فوجوده، والقدرة على استعماله إذا مست الحاجة إليه، كفيلان بحفظ النظام، وباتباع القوانين المدرسية والمدنية واحترامها؛ فبغيره لا تكون ثمة سلطة، ولا حكم صحيح، ولا نظام قائم، فهو بمثابة وجود الشرطي في الشارع، ووجود الطبيب لوقت الحاجة إذا ما انتهكت حرمة القانون، أو اعتلت الصحة، فهو أداة معدة لردع من تحدثه نفسه انتهاك قوانين المدرسة ونظمها المسطورة وغير المسطورة، فهو شر، ولكنه شر لا بد منه، ما دامت الطبيعة البشرية هي هي، على أنه شر يراد باستعماله الخير والإصلاح، فهو وسيلة إلى غيره، لا غاية في نفسه.

الغرض من العقاب

يوقع العقاب بالمسيء لأغراض ثلاثة:

لإصلاحه وردعه عن الوقوع فيما وقع فيه من قبل، ودفعه إلى انتهاج الطريق القويم، فهذا الغرض – الإصلاح – هو الذي يجب أن يكون نصب عين المدرس والأب وغيرهما عندما يفكرون في أن ينزلوا عقابا بأحد، فكل عقاب لا قيمة له البتة إذا لم يؤد إلى إصلاح المسيء بإشعاره خطأه ووجوب الرجوع عنه.

ولذلك يجب أن يكون مقدار العقاب ونوعه مما يكفل هذا الإصلاح، من غير أن يضعف إرادة المذنب أو يذل نفسه أو ينفره من العمل وإلا فالعقاب يكون إضرارا لا إصلاحا.

ليكون عبرة لغيره، فالعقاب الناجح يردع المسيء، كما يردع سواه، فالتلميذ عضو في المجتمع، ويجب أن يكون النظام في المجتمع مستتبا قائما، لذلك يجب أن يشعر سائر التلاميذ أن العقاب الذي نزل بأخيهم عادل، وواجب، وأنه ينزل بكل من حدثته نفسه بارتكاب مثل ما ارتكب.

ليكون له جزءا وفاقا بما ارتكب ضد المجتمع، (أو ضد الأفراد) من آثام تضر بمصلحة الجماعة وسعادتها، فهو في الواقع نوع من الانتقام، فالتلميذ الذي عز إصلاحه، وأصبح قدوة سيئة لغيره، ومصدر إخلال بنظام التعليم يجب أن يفصل عن المجتمع المدرسي، وينظر في إصلاحه بطرق أخرى غير العادية.

فالانتقام إلى الجماعة وإلى النظام، يفضي في النهاية إلى إصلاح المسيء، وجعله عبرة لغيره أيضا ومعلوم أن الغاية من التأديب هي مصلحة الجماعة وسعادتها كلها، فأي فرد يرتكب ما فيه ضرر المجتمع وتقليل استفادته يجب أن يردع عن ذلك بكل وسيلة ممكنة وإلا فيفصل في آخره الأمر ليعالج بطرق أخرى بعيدا عن سائر التلاميذ الذين يخشي عليهم من التأثر به، ومع ذلك فالغرض الأول يجب أن يكون غالبا على الغرضين الآخرين، فالمدرسة معهد إصلاح وترقية لا انتقام.

فالعقاب الناجح يجب أن يراعى فيه ما يأتي:-

(١) فالشرط الأول هو أن يحدث في نفس المذنب بانه أخطأ، وميلا إلى الرجوع عن هذا الخطأ، وكثيرا ما يكون توافر هذا الشرط وحده كافيا للإصلاح، إذ هو يعين على تكوين الخلق الصحيح، الذي هو غرض التربية الأول، ومعلوم أنه لا بد لإصلاح المرء وتأديبه التأديب الصحيح من أن يكون له نفسه نصيب في ذلك الإصلاح والتأديب.

(٢) يجب أن يكون نوع العقاب ومقداره متناسبين مع الذنب، فلا يزيد العقاب بأي حال من الأحوال على ما يكفي لردع المخطئ وإصلاحه؛ وتقدير ذلك المقدار متروك إلى حزم المدرس وبصيرته وخبرته بتلاميذه.

(٣) فيجب أن تقترن الإساءة إذن في نفس المسيء بالألم الكافي حتى يكون للعقاب الأثر المطلوب، إذ لا شك في أن العقاب الخفيف الذي لا يردع تحريض للمسيء على التمادي في ذنبه لا على أن يتوب عنه، ذلك فضلا عن أنه مضعف لسلطة المدرس والمدرسة ومحقر لها.

(٤) والعقاب لا يكون ناجحا إلا إذا أحدث في نفس المعاقب شيئا من الإخجال والتحقير، لذلك يجب ألا يدع مجالا لأن يثير في نفوس التلاميذ الآخرين عطفا على المسيء وإشفاقا، فذلك إتلاف لروح التأديب وروح المدرسة نفسها ويجعل العقاب مهزلة وسخرية.

(٥) لهذا يجب أن يعد التلاميذ العقاب نتيجة طبيعية لازمة لارتكاب المحذور، لا لأن المدرس أراد منه الانتقام أو التشفي لمضايقته إياه.

(٦) ويجب أن يكون عادلا لا يحل إلا بمن أساء قصدا واختيارا، وعن إهمال وقلة اكتراث، أي بمن ارتكب الذنب وهو عالم بأنه ذنب، فينبغي أن ننظر أولا إلى الباعث الذي دفع التلميذ إلى ارتكاب ما ارتكب ونجعل العقاب على النية والقصد، أما من أساء جهلا، أو نسيانا، أو اضطرارا فيجب ردعه بوسائل أخرى، أولها تفهيمه ذنبه وما يترتب على ارتكابه من عواقب، فيجب أن نحذر معاقبة من لا يتوقع العقاب، كما يجب أن نحذر معاقبة التلاميذ ونحن في سورة غضب، فالعقاب عندئذ يكون انتقاما وغالبا ما يكون غير متناسب مع الذنب، فيشعر التلميذ بالحيف فيه.

(٧) يختلف مقدار العقاب باختلاف المسيء سنا ومزاجا، وبنية، وقصدا، كما يختلف باختلاف الذنب نفسه، لذلك كان واجبا أن ندرس كل تلميذ من تلاميذنا حتى نتعرف أدواءه وعلاجها، ونعاقبه بالعقاب الناجح فيه، لهذا ليس ثمة معنى لوجود عقاب ثابت نوعا ومقدارا لكل ذنب معين.

(٨) ويجب أن نذكر أن ليست شدة العقاب وقسوته هي التي تردع المذنب، وإنما هي

معرفته بان العقاب نازل به حتما، ولا مناص منه أن هو ارتكب ما يعرف أنه محذور، لذلك ينبغي ألا يتساهل المدرس، أو الناظر في التأديب، ولا يغض الطرف عن المذنب عمدا بأية حال من الأحوال.

(٩) فإن كان التلميذ عارفا مقدار العقاب الذي سيلحق به ونوعه إذا هو ارتكب ذنبا معينا فيجب أن يكون العقاب قاسيا بعض القسوة حتى لا يوازن التلميذ بين ما يظن انه فوائد تعود عليه إذا ارتكب هذه الإساءة والذنب، وبين العقاب الذي سينزل به.

(١٠) كذلك يجب أن يكون العقاب شديدا كلما كانت ثمة صعوبة في ضبط المسيء، حتى لا يستهويه احتمال إفلاته من الجزاء إلى معاودة الذنب اعتمادا على تشاغل المدرس واهتماه، بالتدريس أو التصحيح مثلا.

(١١) ومهما يكن الأمر فيجب ألا يستكثر من العقاب ويسرف فيه، فالإسراف فيه يجعله شيئا عاديا مألوفا يحدث كل يوم فلا يكون له أثر ما، بل إنه يعرض قوانين المدرسة وسلطة المدرسة للضعف وعدم اكتراث التلاميذ لها، وعندئذ قل على النظام والتربية السلام.

(١٢) يجب أن تجعل نوع العقاب من نوع الذنب نفسه، بقدر الإمكان حتى لكأنه نتيجة طبيعية له، فاحرم الجشع من كثير مما يجب، وحقر الوقح السليط، وبين للمغرور جهله، وكلف الكسلان عملا يعمله، واحجز المتأخر والقليل المواظبة ... وهكذا.

(١٣) أن نوع العقاب ومقداره يتوقفان إلى حد كبير على شخصية المدرس وعلى ما له من الاحترام في نفوس تلاميذه، فكلما كان المدرس محبوبا محترما مهيبا من تلاميذه وغيرهم كان عقابه ناجحا على قلته ولينه، أما المدرس البغيض غير المحترم فقلما يكون لعقوباته أثر ما مهما اشتد فيها وقسا.

على أن العقاب مهما كن ناجحا فهو عقاب، وكل عقاب يحدث في النفس أثرا ضارا يكتمه المعاقب في نفسه ويحتجنه في لا شعوره يلوي غرائزه ويؤثر في سلوكه وفكره

تأثيرا سيئا، فيجعله حاقدا ساخطا على المدرسة وعلى المجتمع ولذا يجب التقليل من كل شيء اسمه عقاب إلى أقصى حد ممكن بحيث لا يتنافى مع مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع.

أنواع العقاب

العقاب كالثواب نوعان: حسي وأدبي.

فالعقاب الحسي هو ما أحدث ألما في الجسم، والأدبي ما أحدث ألما نفسيا لما يمسه من احترام المرء لنفسه، واحترام إخوانه له، وإشعاره خطأه، وأنواع ذلك العقاب كثيرة، ومن أشدها ما كان يمس غريزة أو ميلا فطريا في النفس، كتقييد الحرية والحجز الانفرادي، والتبكيت الشديد.

١ -التأنيب و التبكيت

التأنيب سلاح قوي واستعماله سل ميسور، استهوت سهولته ويسره كثيرا من المدرسين إلى الإفراط فيه حتى أصبح في يدهم مغلولا لا يردع تلميذا، ولا يقيم للمدرس سلطة ولا يستبقي له احتراما ولا هيبة في نفوس تلاميذه.

أ) فينبغي أن يكون التأنيب قليل الحدوث، فكثرته يجعله غير مجد، مفسدا لما يجب أن يكون بين المدرس وتلاميذه من علاقات المحبة والإجلال، كما أنه يفسد نظام الدرس ويعطله، فالمدرس الذي يقف درسه بين لحظة وأخرى ليؤنب فلانا ويبكت غيره يضيع على تلاميذه وقتا ثمينا، في حين أن النظرة الواحدة أو الإيماءة الخفيفة قد تكفي في كثير من الأحوال لرد المخطئ والمتشاغل، وإلا فتوجيه سؤال إليه، قد يكفي في أحوال عدة.

ب) ينبغي ألا ينزل التبكيت إلى دركة تسقط الغلطات التافهة ووقوف المدرس لتلاميذه بالمرصاد يحصي عليهم هفواتهم ويؤنبهم عليها كلما هفوا.

ج) كذلك يجب ألا ينزل إلى حد التهكم الجارح والاستهزاء المؤلم؛ فالتهكم سلاح ذو حدين وقلما تندمل جراحاته بسرعة، بل تترك في النفس آثارا لا تزول منها بزوال

السبب، ولا سيما إذا مس التهكم أمورا شخصية عزيزة على التلاميذ وغيرهم.

د) ويحسن أن يكون التأنيب على انفراد حتى يشعر التلميذ المخطئ بان المدرس قد راعى كرامته فاحتفظ بها موفورة ولم يقصد إلا إصلاحه، لا التشهير به، فإذا تكررت دواعي هذا التأنيب ولم يثمر فليلجأ المدرس عندئذ إلى التأنيب علنا بحضرة تلامذة الفصل، ثم المدرسة كلها.

هـ) وينبغي ألا يلام فصل برمته على جريرة فرد منهم، فليس لمثل هذا التأنيب من قيمة، ولا هو من العدل في شيء، ومع ذلك فقد يفيد كثيرا أن ينبه الفصل كله إلى أن خروج أحدهم على النظام مضر بهم جميعا؛ وينبغي ألا يسمح الفصل لفرد منهم أن يلحق ضررا بالجموع، فذلك يعين على تقوية روح الجماعة فيهم، واستغلالها لمصلحة الفصل والنظام والتعليم؛ وهذا نفسه ما يحدث في المجتمع والحياة.

٢-التشهير

إن التشهير الخفيف غير المذل للنفس المسموح به، كتوقيف المذنب في مكانه أو بجانب الحائط، على أنا مع ذلك نشك كل الشك في قيمة ذلك العقاب، فهو لا أثر له في غالبية التلاميذ، ولا فائدة منه.

٣- استقطاع الدرجات

إن استقطاع بضع درجات من الدرجات المخصصة للسلوك تؤثر في التلاميذ ولا سيما في الطموح منهم المحتفظ بكرامته أثرا غير قليل، وبخاصة إن كان ثمة ميل إلى المنافسة الصالحة في الفصل، فهذه الوسيلة تمتاز بأنها تشجع المذنب على إصلاح ما صدر منه من الخطأ واستعادة مكانته في رأي أستاذه وإخوانه، ذلك أن كان ثمة درجات لا تزال تعطى.

٤-الحجز

الحجز آخرة النهار، وحرمان التلاميذ من "الفسحة" عقاب عدل ناجح في ذنوب مثل عدم المواظبة، وعدم التبكير، والإهمال، والتشاغل عن الدرس باللعب، كل ذلك إذا

روعي فيه أن يكون عقابا حقا يشعر التلميذ شيئا من الألم، إ لا فائدة ترجى منه إذا حشر التلاميذ زمرا في فصل واحد وتركوا يمزحون بعضهم مع بعض، أو مع المكلف برقابتهم، ومن قبيل هذا حجز فصل كامل وتركه يلعب في ساحة المدرسة بلا رقيب ولا إشراف.

أما الحجز الانفرادي، فهو عقاب قاس، يحسن عدم الالتجاء إليه بحال من الأحوال.

٥- التكليف

يقصد بذلك إعطاء التلاميذ عملا يؤدونه في الحجز أو في بيوتهم عقابا لهم على ذنب جنوه، فهو عقاب عدل وجزاء وفاق في أحوال عدم تأدية الواجب، أو تأديته من غير إتقان كاف، على أن وراءه أخطارا كثيرة يجب الانتباه إليها من البداية.

فإنه يقرن الواجب بالألم في نفس التلاميذ فتصبح تأديته أمرا كريها لهم، فبدلا من أن نمنع شرا واحدا زدناه شرا أشد منه.

ليس لدى المدرس دليلا على أن التلميذ نفسه سيؤدي ما كلفه فكثيرا ما يدعو غيره ليقوم بالتكليف بدلا منه أو على الأقل يعينه فيه.

إن المادة التي يكلف التلاميذ منها كعقاب لهم تصبح بغيضة لديهم

وقد يثور التلاميذ ويرفضون تأدية مثل هذا العقاب فيزيد المدرس مقدار "التكليف" أضعافا ويتمسك التلاميذ بعد الأداء، ويحدث عندئذ أن يتغاضى المدرس، أو يلجأ لإدارة المدرسة، وكلاهما شر.

٦- حرمان المذنب من شيء مرغوب فيه

كأن يحرم المذنب من الاشتراك مع إخوانه في اللعب، ويبعد من القسم المخصوص في الألعاب الرياضية، أو يفصل من سلك جمعية مدرسيه، أو من الكشافة أو تنتزع منه ميزة من المميزات الكثيرة التي يعطيها المدرس أو المدرسة لمن تريد أن تشعرهم حسن تقديرها لهم، وأثر هذا الحرمان يكون متناسبا مع مقدار الرغبة في الشيء الممنوع.

٧- الطرد

يكون الطرد أما من الفصل أثناء الدرس، أو من المدرسة لمدة معينة، أو منها نهائيا، فإخراج التلميذ من الفصل ليس في الواقع عقابا له، إذ أن الذي يرتكب أمرا يضطر المدرس إلى إخراجه من الفصل لأجله ليس ممن يكترثون لضياع درس أو أثنين منهم، والمدرس لا يلجأ إلى هذا النوع من العقاب إيلاما للتلميذ وإنما استبقاء على فائدة سائر إخوانه، وحرصا عليها من الضياع وخوفا عليهم من أن يتأثروا بقدوة غير حسنة، ففي الواقع أن إخراج التلميذ من فصله مضرة به لا إصلاحا له فيجب أن يمتنع عنه المدرس كل الامتناع.

وكذلك حال الطرد من المدرسة، فهو إنما ليحس التلميذ بوحدته، وبضرورة بذل الجهد لاستعادة ما فقده من دروس وكرامة في عين إخوانه وأهله، أما إذا فشلت كل الوسائل التأديبية العادية، واستمر التلميذ في إقامة الصعوبات في طريق استفادة إخوانه التلاميذ الآخرين من مدرسهم ومدرستهم وخشي أن يكون قدوة سيئة، فليس ثمة إلا الفصل النهائي، فالمدرسة يجب ألا تسمح بحال من الأحوال لفرد منها أن يلحق ضررا بمصلحة "المجموع" وكل العقوبات والنظم إنما ترمي في النهاية إلى الاحتفاظ بالمجموع من أن يضر به متمرد أو ثائر.

٨- الجزاء الطبيعي

يقصد بالجزاء الطبيعي ما يجره المرء على نفسه من مسرة أو إيلام من جراء تعرضه لعلم أو شيء ما لم يكن له أن يتعرض له، فهو جزاء يتلو العمل كعاقبة طبيعية له، إن خيرا فخير وإن شرا فشر، من دون أي تدخل خارجي من أحد.

فهو جزاء من جنس العمل، فإذا لعب طفل بالنار وأحرق يده، أو بالمطرقة فهشم أصابعه، أو بالمدد فلوث ملابسه الجديدة، أو صدم كرسيا فخر على الأرض – إذا عمل ذلك فقد نال جزاء عمله من حرق وتهشيم، وإذا كسر "أميل" زجاجة نافذة حجرته التي ينام فيها فجزاؤه أن يعرض للبرد ويقاسي ألمه، بذلك يكسب الطفل خبرة جديدة، ويتعلم من جراء خبرته، والعلم بالخبرة خير أنواع التعلم.

إن أول من أهتم بهذا الجزاء الطبيعي وحض على الأخذ به في أمور التربية هو جان جاك[1] رسو (١٨١٢ – ١٨٨٤) في كتابه "أميل" ثم أخذ هربرت سبنسر عنه هذا الرأي وتوسع فيه في كتابه "التربية" ويلخص أنصار هذا النوع من الجزاء ماله من المحاسن في:

أنه عقاب طبيعي كما يدل عليه اسمه؛ والطبيعة قد أوجدت الألم لتجنب كل ما يضر بحياة الكائن الحي، كما أوجدت السرور دليلا على ما ينفعه ويصلح له.

ومن السهل على الطفل أن يدرك أن ألمه أو سروره نتيجة لازمة لسبب معين، وإدراك العلة والمعلول يعينه على الترقي الخلقي الصحيح، وعلى حسن السلوك، فالسلوك الحسن ينتظر أن يصدر عن شخص يدرك ما يترتب على عمله من سيء النتائج وحسنها أكثر مما ينتظره من غيره الجاهل بها.

أنه جزاء عادل يتناسب مع الذنب، فكلما كان الذنب عظيما كان العقاب شديدا.

وأنه يربط الألم بالإساءة، والسرور بالإحسان ربطا وثيقا في أذهان الأطفال فيكفيهم عن الضار ويدفعهم إلى عمل النافع الصالح.

وأنه مستمر مطرد، فالطبيعة لا تعرف هوادة ولا رحمة فكلما ارتكب الطفل ذنبا معينا جر على نفسه الألم المترتب على هذا الذنب، فالجزاء الطبيعي لا مناص منه، ولا مفر.

كما أنه يحدث عقب الذنب مباشرة من غير تأخر ولا توان.

وإنه لا يثير غضب الطفل ولا حفيظته، فالعقاب صادر من طبيعة العمل أو من الشيء نفسه لا من مدرس ولا من أب.

لذلك تبقى العلاقة بين المدرس والتلاميذ، أو الأب وأبنائه حسنة قائمة على المحبة والاحترام، وبذلك يعظم نفوذ المدرسين والآباء ويكون له خير الأثر في تهذيب الناشئين والمتعلمين.

إن هذا الجزاء يجعلنا نستغنى عن توقيع العقاب العادي لما له من الأثر السيء، كما

---

(١) Jean Jacqcues Rousseau في كتابه Emile.

يجعلنا نستغنى عن الجوائز أيضا، إذ هو يجعل الطفل يستمسك بالفضيلة نفسها، إلا خوفا من عقاب أو طمعًا في ثواب.

***

هكذا يحتج أنصار هذا الجزاء الطبيعي له ويؤيدونه، ولكن لا شك أن هذه الفوائد السابقة فوائد خالصة، كما أنها ليست صحيحة في كل الأحوال ولا في أكثرها، فلسنا نستطيع أن نكل تربية الأطفال إلى الطبيعة العمياء، ومعروف أننا كلما ترقينا في الحضارة وازداد المجتمع تعقدا ابتعدنا عن الحالة الطبيعية، الأولى التي كانت صالحة لأجدادنا الأبعدين، فما كان صالحا لهم لم يعد صالحا لنا الآن، فأساس هذه النظرية خطأ إذ أنها مقامة على عدل الطبيعة وعصمتها؛ والطبيعة عمياء قاسية لا تعرف عدلا ولا ظلما، ولو أنا اعتمدنا على هذه النظرية لكنا قد سلمنا ضمنا بعدم الحاجة إلى "القانون الأخلاقي" وسلطانه على النفوس، والإنسانية، والتضحية من أجلها صفات لا معنى لها، ولا قيمة.

وهو، كجزاء، لا يكون متناسبا مع الذنب البتة، (فاميل) قد لا يصاب بالبرد وحده، وإنما بذات الجنب فتؤدي بحياته لأنه كسر شباك حجرته، وقد يقفز التلميذ سلمين فتنزل قدمه ويهوى إلى آخر الدرج فتشج رأسه.

أو أنه لا يحدث البتة، وبذلك يتكرر الفعل الخطأ، ويتحول إلى عادة ثابتة، فالصغير قد يذنب في أمر ما ولا يضبطه أحد؛ وبذلك لا يعاقب، فيستمر في ذنبه كالسرقة مثلا.

أو أن العقاب قد يحدث بعد زمن طويل فلا يرتبط الذنب بالألم المانع، فمن خالف القواعد الصحية قد يصاب بالأمراض بعد زمن طويل، والتلميذ المهمل في حياته الدراسية لا يشعر بالنتيجة الطبيعية إلا بعد أن ينضح ويرى نفسه في حالة اجتماعية وأدبية دون غيره بكثير.

أو أنه قد يحل بغير المذنب، فالطفل قد يكسر آنية، أو آلة، فيعاقب والده بدفع ثمنها، أو يكسر زجاج نافذة فيصاب أخوته بالبرد وينجو هو، وكثيرا ما يكون المذنب على شيء من المهارة وسعة الحيلة فيفلت من هذا النوع من العقاب، وبذلك يفسد خلقه

وتسوء نزعاته وميوله وربما أصبح فيما بعد خطرا على المجتمع.

فهذه النظرية لم يعد يعني بها أحد الآن إلا من وجهة تاريخية، فهي كما هي، لا موضع لها في المدرسة، فمعنى العقاب الطبيعي في رأي سبنسر أن يتنحى المربي عن مجازاة الطفل ويتركه يجني عواقب أعماله، وعندئذ يجر على نفسه وعلى المجتمع أضرار جسيمة.

أما استعمال الجزاء الطبيعي في المدرسة فيجب أن نفهم منه شيئا آخر غير مجاراة الطبيعة العمياء، نفهم منه أنه محاولة جعل العقاب متناسبا مع الذنب من حيث النوع ومشابها له، ففي المدرسة ظروف كثيرة يسهل تطبيق هذا الجزاء فيها، فالذي يسيء اللعب مع أخوته يحرم اللعب معهم، والذي يهمل درسه يكلف إعادته من جديد، ومن أتلف شيئا لأخيه يكلف إصلاحه، وغير المواظب أو المبكر يعاقب بالحجز، وأمثال ذلك كثيرة لا لزوم لتعدادها؛ والحق أن المدرس لو استطاع أن يضع نصب عينه أن يجعل العقاب من نوع الذنب لكان ذلك رادعا كبيرا للتلاميذ، ولكان لهم منه درسا عادلا وعبرة نافعة.

٩-العقاب البدني

اختلف المشترعون والمربون في جواز معاقبة المذنب بدنيا، فمنهم من حرمه تحريما باتا، ومنهم من يرى أنه لا يمكن الاستغناء عنه سواء كان ذلك في المجتمع أو في المدرسة؛ فإن ذنوبا كثيرة لا يمكن علاجها إلا به وحده، حتى أن منهم من بالغ وأسند كثرة الجرائم وانتشارها في كثير من البلاد، ولا سيما في أمريكا إلى تحريم العقاب البدني في المدارس.

على أن كلا ممن يجيزه وممن يحرمه مقتنع بأنه "باعث" وضيع، ووسيلة لا تتفق وكرامة الإنسانية، غير أن خصومه يعترفون مع ذلك بأنه على الرغم من أضراره الكثيرة ما يكون الوسيلة الوحيدة الناجحة في بعض الأحيان، وقد يكون مجرد شعور التلاميذ بإمكان معاقبتهم عقابا بدنيا زاجرا لهم عن اقتراف الذنب؛ في حين أن علمهم بأن القانون يحرمه يجعلهم يستحلون اقتراف كثير من ذنوب ما كانوا ليقربوها والعقاب البدني مباح في المدرسة.

ومع اعتقاد أنصاره هؤلاء بضرورة وجوده فإنهم يعترفون أيضا بما قد ينجم عنه من الأضرار البليغة، ولذلك يحوطونه بشروط كثيرة، ولا يجوزونه إلا:

(١) في بعض "الأحوال الخلقية" وفي ذنوب معينة: كالسرقة، والقسوة، والقحة والعناد، والبذاءة، وتعمد العصيان والتمرد، وفي بعض الجرائم الخلقية والاجتماعية المعينة.

(٢) ويشترطون أن لا يلجأ إليه إلا إذا أخفقت جميع الوسائل الأخرى التربوية

(٣) ولا يسمح به إلّا لناظر المدرسة، ولبعض كبار المدرسين الذين مارسوا التعليم زمنا ويتمتعون بثقة كبيرة من حيث طول أناتهم وخبرتهم وخلوهم من كل غرض.

(٤) ويحسن أن يكون توقيع العقاب بحضرة ولي أمر التلميذ نفسه وألا يكون الناظر أو المدرس الذي يوقع العقاب محتدا وقت توقيعه إياه.

(٥) كذلك لا يسمح بأن يكون توقيعه علنا أمام التلاميذ جميعا حتى لا يحط من كرامة التلميذ أمام إخوانه، أو يجلب عطفهم عليه؛ أو يهيئوا له فرصة يظهر فيها تلك "الشجاعة" الكاذبة الخرقاء التي قد تجر أحيانا إعجاب إخوانه به – خطأ منهم وجهلًا.

(٦) كذلك يجب ألا يكون في مواضع من الجسم يخشى عليها من التأثر السريع الدائم كالرأس أو العظام، أو الأذنين وغيرهما.

(٧) وينبغي ألا يوقع على الطفل وهو هائج النفس، ثائر الغضب، فذلك قد يدفعه إلى التمرد والعناد، والإمعان في العصيان، كما أنه قد يجر وراءه أمراضا عصبية كبيرة تلازم الطفل طول حياته.

(٨) وفضلا عن ذلك كله فهو يضعف شخصية الطفل ويتلفها؛ وقد دلت الأبحاث الحديثة في علم النفس أن العقوبات البدنية المفرطة كثيرا ما تكون في اللاشعور ميولا ضارة مختلفة الأنواع ولا سيما في الشبان الذين في دور المراهقة أو الشباب – أي الذين في المدارس الثانوية وما يشابهها.

***

والذين يحرمونه ذلك التحريم على أسباب كثيرة قوية:

أ) فهو يربي الخوف والجبن في نفوس التلاميذ

ب) وهو مذلة وهوان قد تلزم الطفل مدة طويلة، فهو ليس بإصلاح لهم البتة.

ج) يضعف الإرادة ويشل العزيمة، ويبلد الخاطر، أو يحقر السلطة المدرسية في أعين التلاميذ وأولياء أمورهم.

د) وقد يلحق بالتلاميذ ضررا جسمانيا دائما، إذا كان الضرب في موضع دقيق كالصدر والبطن والرأس، وخطر ذلك كثير الاحتمال؛ فإن الضرب ميسور للمدرس في كل وقت، والأحوال التي تجعله يحتد ويخرج عن حده كثيرة، فاستعماله سهل لأقل الأسباب وأتفهها، وفي ذلك من الخطر ما فيه.

هـ) أنه نوع من العقاب الذي لا يليق بإنسان متحضر يعرف لنفسه الكرامة؛ إنما هو أثر من آثار القرون الوسطى والوحشية الغابرة، فضلا عن أنه لن يؤدي إلى النتيجة المطلوبة من توقيعه من حيث الإصلاح النفسي الدائم.

وأنه دليل على أن المدرس لم يجشم نفسه مئونة تجريب الوسائل الأخرى الرادعة، والمربية حقا، والوسائل المربية الإيجابية هي التي يجب أن يلجأ إليها المدرس دائما عندما يحتاج أحد تلاميذه إلى "علاج وإصلاح".

وسواء أكان الصواب في جانب مؤيدي هذا النوع من[1] العقاب أم في جانب العاملين على تحريمه فإنه ينبغي ألا يلجأ إليه المدرس بأي حال من الأحوال ما دام قانون نظام المدارس المصرية (مادة ٨٨) يحرمه تحريما تاما، وما دامت الأمة كلها ممثلة في مجلسي النواب والشيوخ قد حرمته كذلك، ففي الالتجاء إليه بعد تحريمه خطر أدبي كبير على خلق التلاميذ وخلق المدرس نفسه، وبخاصة إذا كان التلاميذ يعرفون أن هذا النوع من

[1] من أوائل الذين حرموه الروماني كونتليان كما ذكر في كتابه معاهد الخطابة، فقد كان العقاب البدني في المدارس الرومانية فاشيًا وشديدًا.

العقاب محرم، وهم غالبًا يعرفون ذلك، فهو انتهاك لحرمة القانون، واستخفاف به علنا أمام من يجب أن يعودوا احترام القانون وطاعته من البداية؛ أو هو على الأقل عصيان لما يتطلب الطاعة والاحترام، وهذا دليل على ضعف يمنعه حتى ولو كان هو نفسه يرى ذلك، ففي الالتجاء إليه، والتلاميذ عارفة بأنه محرم قانونًا، إيحاء إليهم بعدم ضرورة احترام القانون وطاعته وهو شر إيحاء يمكن أن يبث في نفوس التلاميذ ولا يمكن للدروس اللفظية المألوفة أن تمحوه منهم فيما بعد.

الألعاب

أصبح اللعب الآن يعد عاملا كبيرا من أهم عوامل التربية الحديثة، سواء أكان من حيث التعليم أم الصحة العامة أم تكوين الأخلاق الصحيحة، ولقد كان الإغريق أول من اهتم به كوسيلة لتكوين الرجولة الصحيحة، حتى أن الإسبرطيين منهم كادوا يجعلونه الوسيلة الوحيدة في نظرهم للتأديب والتعليم؛ أما في الزمن الحديث فالفضل في كشف ما له من الأثر الكبير في التربية راجع إلى "فروبل" ثم إلى الأبحاث الجديدة في علم النفس، والحياة.

التربية البدنية واللعب

إن أثر اللعب في الجسم والصحة وقيمته لهما ظاهر بين لا يحتاج المرء أن تبين له فوائده بتفصيل وإسهاب كبيرين، فالصحة والقوة يسعى لها كل إنسان، ولا يجهل قيمتها وضرورتها أحد.

ولقد شاءت الطبيعة أن يكون الطفل كثير الحركة بادئ النشاط، فجعلت مراكز الحركة في الدماغ أول ما يترقى منه، وأمدت[1] الصغار "بالطفولة" ليكون لهم مجال منفسح للعب، وما يستلزمه من حركات سريعة نشطة يستخدمون فيها كل عضلاتهم وحواسهم، لتقوى أجسامهم وتعتدل، وتنمو العضلات والعظام، نموا صحيحا، منتظما، وكذلك

---

(١) "كارل جروس".

أمدتهم الطبيعة بالتخيل القوي، وبالتقليد، وبالقابلية للاستهواء، وبحب الاستطلاع وغيرها من الميول الفطرية؛ وهذه كلها تعينهم في لعبهم وتزيد في سرورهم به واستمرارهم فيه.

ليست الحاجة إلى القوة الجسمانية اليوم كبيرة كما كانت في الزمن الماضي، فأعمالنا لا تستلزم من القوة البدنية القدر الذي كانت تستلزمه أعمال الكثيرين منا، فأكثر الأعمال اليوم تحتاج إلى جهد عقلي، وتحمل وصبر ومهارة أكثر مما تستلزمه من قوة الأبدان. فأغلب الأعمال الشاقة تقوم بها الآلات المختلفة المدارة بالبخار والكهرباء، وهي ليست بحاجة إلا إلى رقيب عليها يديرها ولا شك أن هذه الآلات تتزايد مقدار ونوعا يوما بعد يوم.

ولكن على الرغم من هذا فحاجتنا إلى "العضلات" كبيرة لأن كلا يجب أن يكون له من القوة ما يمكنه من القيام بعمله: بسرعة، وبأقل ما يكون من التعب، وبمهارة، وإتقان، فحاجتنا إلى القوة الآن ليست لحمل الأثقال وجرها ولكن لتؤدي أعمالا معقدة كثيرة، تأدية متقنة في وقت قصير ومن غير عناء كبير، بلا تعب سريع.

ذلك إلى أنا قد نحتاج إليها في مواقف عدة: في الدفاع عن أنفسنا، أو في الدفاع عن ضعيف اعتدى عليه قوي، وواضح أن "القوة" تجعلنا شاعرين بالأمن والسلام في أحوال كثيرة، لما نشعر به في أنفسنا من القدرة على الاعتماد على قوتنا الشخصية والدفاع عن نفسنا.

كذلك نحتاج إليها في استجمامنا ورياضتنا ولهونا كبارا: في ألعاب كالتنس وكرة القدم، وفي الجري، وغير ذلك مما به نستجم ونتروض لنستعيد به قوتنا ونشاطنا، فكأن اللعب يزيدنا قوة، والقوة تمكننا فيما بعد من العمل، ومن اللعب، نفسه ويشعر كل لاعب كبيرا كان أو صغيرا بمقدار كبير من اللذة والسرور تجعل للحياة قيمة أكبر مما لو كانت كلها عملا واحدا، بما تفيض عليها من السرور والاستمتاع.

هذا إلى أن اللعب يزيدنا قوة على الاحتمال والمكابدة، والاضطلاع بالأعمال التي تستلزم صبرا؛ فلا يسرع إلينا التعب في كل ما نعمل؛ والقوة الجسمانية وحدها ليست

كافية لجعلنا كثيري التحمل، فلقد يكون المرء قويا ولكنه مع ذلك لا يتحمل العمل طويلًا، ولا يصبر عليه، ولا يثابر فيه لضعف قوته على الاحتمال والمثابرة.

الألعاب والأخلاق:

أبانت علوم النفس والتربية الحديثة ما للألعاب الحرة المنظمة من الأثر الكبير في تكوين الأخلاق، وإظهار الشخصية، وتكوينها التكوين الاجتماعي الصحيح.

وقد كانت المدارس الإنجليزية الكبرى إلى زمن قريب ولا تزال، تجعل مفخرتها الكبرى في التربية عنايتها بالأخلاق والرجولة أكثر من عنايتها بالعلم وبالتعليم، وكانت تلك العناية تتجلى في الاهتمام الكبير بالألعاب على اختلاف أنواعها وبخاصة تلك التي تستلزم قوة ورجولة ومباراة، لاعتقادها أن الأخلاق الصحيحة النافعة للمجتمع إنما تتكون في ساحات اللعب وميادينه أكثر منها في فصول الدراسة المعتادة، ولقد كانت لكل مدرسة من المدارس الكبرى مثل رحبي وأيتن وغيرها روحا رياضية خاصة بهما تعرف المدرسة بها وتميزها عن غيرها من المدارس.

وكل الفوائد الخلقية التي تنجم عن العناية باللعب تنشأ مما فيه من عناصر الحرية، والتلقائية، والتنافس، والتعاون والنظام ظاهرة فيها كل الظهور، ففي الألعاب الجمعية التي يتبارى فيها فريقان تتمثل أساليب النشاط والحياة الاجتماعية التي ترى في المجتمع عادة مما فيه من صبر وتحمل وصراع وتعاون ومثابرة وطاعة للنظام والقانون وتسامح وتشدد.

فاللعب في نفسه مدرسة علمية يتربى فيها الطفل ويستعد للحياة من كل نواحيها، فهو فيه يتعلم ويخبر بنفسه هو كل ما يصادفه من الظروف، فهو فيه يربي نفسه بنفسه على حسب ما يكسبه من خبرة بجهوده هو فتتكون أخلاقه صريحة قوية لأنها تتكون من جراء خبرته الشخصية ومن الداخل لا بالتلقين والتكليف من الخارج.

ففي اللعب يتعلم الطفل ما لطاعة القانون والخضوع للنظام الموضوع من القيمة الكبرى في النجاح في الحياة. فالقوانين وإن كانت من جهة تقيد حرية الأفراد بعض التقييد فهي تقيد حرية الآخرين كذلك وتمنعهم من التعدي على حرية سواهم، وبذلك تعين في

الواقع على توسيع حرية الفرد من جهات كثيرة بما تمنع غيره من التعدي عليه، ولهذا يرى الفرد العاقل نفسه مضطرا إلى الاستمساك بالقوانين والنظم كل الاستمساك ويمنع غيره من أن يعمد إلى انتهاكها صراحة أو خلسة، فهو بذلك يتعود كيف يطيع ويخضع كما يتعود كيف يتولى الزعامة.

وأنك لترى ذلك ظاهرا كل الظهور في الجنس السكسوني فأفراده من أحرص الناس على احترام الرئيس مهما كان شأنه، وأسلسهم قيادا لحكوماتهم وأحرصهم على احترام القوانين مهما كان أمرها، وهم في الوقت نفسه من أشد الناس محافظة على الحرية ومناصرة لها، ومعلوم أن أفرادهم أكثر الناس عناية بالألعاب واهتماما بها والمغامرات والمقاحمات المختلفة في مناحي الحياة المتعددة.

كذلك يتعلم المرء في اللعب ما للتعاون بين أفراد الفريق الواحد من القيمة الكبرى في نجاح ذلك الفريق، كما يدرك معنى المباراة الصحيحة وحدودها بعدم الإضرار بمصالح غيره أو نفسه، كما يتعلم أهمية النظام والتضحية، والنشاط والمثابرة في العمل إلى النهاية، والحرص على الوقت وضبط النفس، والأريحية، وعدم الشماتة بالمغلوب؛ ولا الفرح بالانتصار والفوز فرحا يؤلم الفريق الآخر المغلوب وعدم ثبوط الهمة وانكسار النفس عند الانهزام والفشل.

ذلك إلى أن اللعب، فضلا عما له من الفوائد الإيجابية الكثيرة، فهو يشغل الفتى عن كثير مما لا يستحب خلقيا أو اجتماعيا فانشغاله به في أوقات فراغه تستنفد ما زاد في أعصابه من الطاقة المدخرة على حاجاته الضرورية ومطالب شغله، بدلا من أن يسير في الشوارع والطرق نهبا لكل مؤثر خارجي ضار به خلقيا وصحيا، كما أنه لا يتيح له الفرص الكثيرة للاستسلام إلى أحلام اليقظة والجري مع الخيال في أودية ضارة عقليا وخلقيا كذلك.

وفي الجملة أن ساحة اللعب تفيد المتعلم ما لا يفيده إياه الفصل العادي من حيث تكوين الأخلاق المثالية والسلوك الحسن المضبوط.

أوقات الفراغ

لم تعد مقتضيات العيش في العصر الحاضر تستغرق في الأحوال العادية وقت العامل كله، فبعد انتشار استعمال الآلات المختلفة الموفرة للعمل اليدوي الرتيب أصبح ما كان عمله يستغرق عدة أيام أو شهور يؤدي في ساعات أو بضع أيام.

وذلك في كل ناحية من نواحي النشاط الإنساني، ولا شك في أن إرهاق الفرد بالعمل الكثير المضنى، واستغلاله اقتصاديا ليس من حسن السياسة في شيء، فالعامل المستريح المستجم ينتج أكثر من العامل المتعب المنهوك سواء من حيث الكمية أو من حيث النوع والقيمة، وبذلك أخذت كل المعاهد والمعامل توفر لمن فيها أوقات كثيرة يخلون فيها من العمل كي يستجموا أو يستريحوا ويستأنفوا أعمالهم بكل همة ونشاط.

وليس من شك في أن أوقات الفراغ ستزداد لدى الفرد في المستقبل ازديادا كبيرا عندما يتم تنظيم العمل والإنتاج من الوجهة الاقتصادية والاجتماعية تنظيما صحيحا، ولذلك كان لزاما على المدارس التي تعد الجيل المستقبل أن تعني كل العناية بتدريب أفرادها على حسن استخدام أوقات الفراغ والاستفادة منه إلى أقصى حد.

وبالطبع لدى التلاميذ في أية مدرسة من المدارس من الوقت الفراغ الشيء الكثير؛ وأنه ليعطي لهم قصدا لا اعتباطا، فإذا لم يعودوا على استخدامه من البداية وإنفاقه فيما يفيد ويرقى كان ذلك الفراغ ضررا كبيرا عليهم في الحاضر وفي مستقبل، ففي فراغهم يستطيعون العمل على تنمية ما فيهم من ميول خاصة وما وهبتهم الطبيعة من مواهب لا يتسنى دائما تنميتها في المدارس إلى الحد الواجب لعدم وجود الوقت الكافي في المدرسة أو لعدم ظهورها واضحة للمدرس أو لأن نظم المدرسة عتيقة لا تسمح باهتمام المدرس بتلاميذه اهتماما فرديا، فالولد أو الفتاة الموسيقية أو الميال إلى الرسم والتصوير أو الأمور الميكانيكية أو المهتم بمادة معينة أو موضوع معين يجد في وقته الفراغ المجال الكافي للعمل على تغذية هذه المواهب والميول وتنميتها إلى أقصى حد، فكم من رجل ظهر في عالم العلم والاختراع بفضل عنايته الخاصة بترقية ميوله إلى هذا العلم في أوقات فراغه لا بمجرد

دراسته في المدرسة أو الجامعة.

ذلك إلى أن توفير الوقت للطفل ليكون لديه المجال ليشترك مع أهله في مجتمعاتهم العائلية ويشاركهم في مسراتهم ويستفيد مما في المنزل من دواعي التربية والسرور والنظام تلك الدواعي التي تجعل للحياة العائلية قيمة وأثرا كبيرا — أمر يراه الكثيرون الآن ضروريا لا بد منه، ولذلك يجب على الآباء أن يوفروا لمثل هذه المجتمعات المحرومة منها حياتنا المنزلية وبخاصة للفتيان والفتيات الذين في دور المراهقة والشباب فحاجتهم إلى أوقات الفراغ والحرية كبيرة، وأكبر منها حاجتهم إلى التدرب على حسن التصرف في هذه الأوقات.

ولذلك نرى المدارس الثانوية الحديثة توجه جزءا كبيرا من عنايتها إلى تنظيم الحياة الاجتماعية بها، فهناك نرى الجماعات المدرسية المختلفة، والأندية المتنوعة والرحلات العلمية الكثيرة والمكاتب الخاصة، وجماعات الآباء والمدرسين، والكشافة والألعاب، والراديو كلها ظاهرة كل الظهور.

والمدرس الفاهم عمله يتميز على سواه من المدرسين باهتمامه بهذه الحياة الاجتماعية ومظاهرها المختلفة، وأساليبها الكثيرة، وإذ كان من واجب المدرسة وأول أغراضها الاهتمام بتدريب تلاميذها على أن يكونوا وطنيين مستنيرين ناجحين في الحياة ومتمتعين بها، فأول عمل تعني به أنما هو تدريب هؤلاء التلاميذ: رجال المستقبل ونسائه على ذلك عمليا لا بمجرد الدروس النظرية التافهة التي اتضح الآن أن قيمتها في الحياة ليست كبيرة كما يظن أنصارها

المسلاة

قد لا يمكن إدخال روح اللعب في الأعمال الكبرى في الحياة العقلية بالمعنى الذي يتطلبه المربون وعلماء النفس في الوقت الحاضر، فيقوم الفرد بعمل الشيء الذي يعمله حبا فيه نفسه، فليس أحد يقوم الآن بعمل تصميم لقنطرة أو بالقنطرة نفسها أو بعمل قطار عظيم حبا في ذلك القطار أو تلك القنطرة نفسها، ولكن قد يتسنى ذلك فيما

يسميه العامة "غية" ويطلق عليه الإنجليز كلمة (**hobby**) والفرنسيون (**marotte**).

ويراد بهذه الغية أو المسلاة أي عمل كان يهتم به المرء من أجله هو لما يصيبه فيه من لذة وراحة، ولما يحس في نفسه من ميل إليه واهتمام به، ويكاد كل شخص إنجليزي له مسلاة خاصة ينفق فيها وقته الفراغ ويتسلى بها ويستفيد كذلك منها فائدة غير قليلة، فهو إما يهوي التصوير الشمسي، أو جمع أصناف النبات أو الزهور، أو يربي النحل، والحشرات، أو يهوي النجارة، أو الموسيقى، أو جمع طوابع البريد أو الصور الفنية ذلك إلى غيره من الأشياء الكثيرة، كل حسب ذوقه وميله واهتمامه ولقد يهوى الكثيرون السباحة أو التنقيب عن الآثار أو التاريخ الطبيعي أو الكهرباء أو جمع الكتب النادرة، أو الصور التي لكبار الفنانين أو الراديو والإذاعة اللاسلكية، ففي مثل هذه الأشياء والأعمال يتسنى للمرء أن يحتفظ بروح اللعب قوية نشطة.

لهذه المسالي فوائد عدة، فهي تستحث صاحبها إلى بذل الجهد وتدعوه إلى النشاط والجد، وفيها يحتفظ بتحمسه وغيرته في وقت تكون فيه معرضة لأن تخبو وتخمد، حيث لا يكون لدى المرء سوى الشغل الجاف والانهماك فيه؛ وأنها سبيل إلى تجميع أشكال مختلفة من الاهتمام وتوحيدها؛ وأنها لتجعل للعطف وللمشاركة الوجدانية مجالًا واسعًا، فضلًا عن أنها توسع خبرة القائم بها في اتجاهات عدة وميادين كثيرة.

لهذا تجب العناية بهذه المسالي، وموالاتها في الأطفال وحضهم على الاهتمام بها بدلا من إظهار الاحتقار لها وتثبيط همة القائمين بها ومعاقبتهم عليها كما يفعل أحيانا بعض الوالدين غير المستنيرين، فهي ليست مضيعة للوقت، ولا سبيلا للخسار والتلف، بل أقل ما فيها أنها، على العكس تحفظ الفتيان من إضاعة أوقاتهم سدى فيما لا يفيد أو فيما يضر ويؤذي، في مواطن الفساد والأدران الاجتماعية، وغشيان الملاهي الضارة.

العطلات المدرسية والعمل

تعطى التلاميذ في مصر عادة عطلة صيفية طويلة؛ وكذلك في سائر بلاد العالم المتحضر، ومن الأسباب التي من أجلها تغلق المدارس هذه العطلة الطويلة راحة التلاميذ

والمدرسين واستجمامهم ،ولكن أهم من ذلك إعطاؤهم فرصة طويلة لترقية نواحي الحياة النفسية والوجدانية، والميول التي قد لا تجد المدرسة مجالا للعناية بها العناية المطلوبة والواجبة.

ولقد تبين للباحثين الأمريكيين ضرورة تنظيم نشاط الأطفال في هذه العطلات الطويلة؛ فالطفل في المدرسة يكون أسعد حالا منه في عطلته، إذ غالبا ما يقضيها في الشوارع والأزقة مختلطًا بمن لا يجب أن يختلط بهم وكاسبا خبرة وعادات غير صالحة، لا يمكن أن تقرها مدرسة ما.

ولذلك تكونت في الولايات المتحدة – في كثير من مدنها لجان "بلدية" لتنظيم ساحات واسعة للعب تكون تحت إشراف مدير خاص يعني بتنظيم أمورها ويرشد التلاميذ ويدربهم، ويتوجه التلاميذ إلى هذه الملاعب بعد نهاية الدرس، وفي أيام السبت والأحد ولا سيما في العطلة الصيفية الطويلة، وكثير من المدارس الأمريكية والإنجليزية تنظم دروسا صيفية خاصة شائقة في الفنون والألعاب والمواد العملية: في الموسيقى، والأدب والأشغال اليدوية، وفلاحة البساتين، وفي رحلات كثيرة خاصة تعليمية وتثقيفية، وكلها تعلم بطرق شائقة هي إلى اللعب أقرب منها إلى الجد من غير أن تهمل فائدتها المرومة.

ولقد كانت هذه الأقسام ناجحة كل النجاح في كل مرة جربت فيها، وكل ما يمكن أن يؤخذ عليها محصور في وسائل تدبير اللازم لها، على أنه لا شك أن وجدت العزيمة والاستعداد فإن العقبات الحالية يمكن التغلب عليها في كثير من الأحوال.

الجماعات المدرسية

لو كانت الحياة المدرسية مقصورة على تجمع عدد من التلاميذ في فصل، والإصغاء إلى ما يلقيه إليهم أستاذهم، لكان المدرسين أبعد الناس عن فهم طبيعة الطفل والحياة، حاجياته الكثيرة المختلفة التي يستلزمها نموه الطبيعي، وتقتاضيها طبيعته ونفسيته، وأصبحت المدرسة سجنا كريها يذهب إليها التلاميذ مرغمين كارهين، واليوم لا نزال نرى التلاميذ ينفرون من المدرسة أو التدريس ويتمنون ذلك اليوم الذي يخلصون فيه وينتهي

فيه زمن الدرس والتحصيل.

في حين أن التلميذ الآن في كثير من المدارس الحديثة يغادر المدرسة وهو آسف، ويحن إليها كل الحنين وهو في حياته العملية، ويحدث عنها أبناءه وبناته، وهكذا تبقى روح المدرسة قوية فعالة بما يتم فيها من التعاون والتعارف بين التلاميذ الحاليين، "والتلاميذ القدماء"

فلكي تنمي المدرسة في التلميذ نواحي العقل المختلفة، وأساليب النشاط وتبعث فيه الميول وتجتذبه إلى الاهتمام بعمله، وتحبب إليه المدرسة والعلم والتعليم والعمل، ولكي تجتذب كذلك آباء التلاميذ أنفسهم إلى العناية بكل ما يتعلق بالمدرسة وإلى التعاون معها على إصلاح أبنائهم وتعليمهم التعليم المثمر، أنشئت تلك الجمعيات المدرسية المختلفة في كثير من البلدان التي تعني بالتدريس الحديث، فهناك جماعات للموسيقى، وللرسم والتصوير، وللأشغال اليدوية المتنوعة، ولفلاحة البساتين، وللرحلات، وللتعاون المدرسي، وللخدمة العامة، والهلال الأحمر الصغير، والكشافة، والألعاب المتنوعة وإدارة المكتبات، والاقتصاد والتوفير، وللعلوم المختلفة، والآثار والبحث عنها في دائرة المدرسة وظاهرها، وللقراءة التمثيلية، وللتمثيل نفسه، وللراديو وغير ذلك كثير.

فهذه الجماعات لها فائدتها وقيمتها، ولو روعي فيها النظام والإتقان لكان ما يستفيده التلميذ منها خيرا مما يستفيده من دروسه العادية وبطريقتها العقيمة المألوفة فليس يهولن "النظار" والمدرسين ما تستلزمه هذه الجماعات من عمل وإشراف، ولا ما تستغرقه من وقت التلاميذ وما قد تقتاضيه في البداية من تعسف واضطراب، فهب بعد زمن يسير تصبح منظمة كل النظام.

ويجب أن يدرك من يشرف على هذه الجماعات أو بعضها أن أمورها يجب أن تكون في أيدي التلاميذ حقا، وأن الأعمال المطلوبة يقوم بها هم أنفسهم.

فمن السخف أن تعقد جمعيات ويقوم بأعمالها كلها المدرسون أنفسهم، فالتلاميذ هم الذين يجب أن يديروا أعمالها وينظموا شئونها، ويختاروا من بينهم المسئول عنها منهم،

كل ذلك بالطبع تحت إشراف مدرسين مدربين ومتحمسين لهذه الجمعيات.

ففي هذه الجمعيات يتعود التلاميذ من الصغر وبأسلوب من أساليب اللعب على الأعمال الجدية التي تنتظر منهم فيما بعد مثل حسن الإدارة، والتنظيم، والخضوع للقوانين والنظم مهما كثرت وتعددت، والأمانة، وخدمة الجمهور، وتبث فيهم الروح العامة، وتجعلهم يتعودون من الصغر تحمل المسؤوليات، وينظمون وجدانهم وانفعالاتهم الكثيرة ويضبطونها.

فهي مشغلة صالحة لفراغهم، وتوسيع لاهتمامهم، وتنويع لميولهم، وتتيح لهم الفرص الكثيرة للتنفيس عن كامن نشاطهم وتعلي من غرائزهم، وتدرب أيديهم وعقولهم وتعودهم محبة العمل والديمقراطية واحترام العامل، كل ذلك في جو من الحرية الصحيحة المنظمة.

كذلك هي تتيح لهم الفرص العديدة للاتصال بمدرسيهم فتوثق بينهم روابط المحبة والاحترام، وتعرف التلاميذ مدى اهتمام مدرسيهم ومدرستهم بهم وتثقف على ما يبذلون لذلك من جهود ويتحملون من مشقة.

على أنه يجب ألا يغيب عنا بحال من الأحوال أن هذه الجمعيات لا يمكن أن تؤدي الغرض منها إذا كان التعليم المدرسي المعتاد رديئا، والتلاميذ غير مهتمين به ولا بمدرسيهم ولا بإدارة مدرستهم.

الفهرس